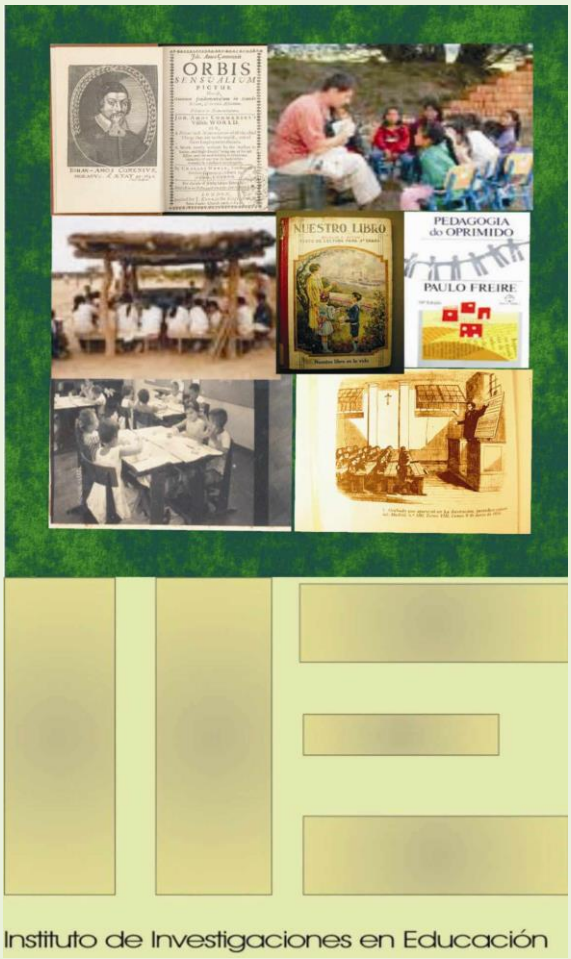
REVISTA DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN

FACULTAD DE HUMANIDADES – UNNE

Año 8 Número 10



Instituto de Investigaciones en Educación - IIE
Facultad de Humanidades - UNNE
Av. Las Heras 727 - Resistencia - Chaco (C.P. 3500)
Argentina
Tel / Fax Nº (+54) 362 - 4446958:
(Int.215)
Correo electrónico:
investigacion_educativa@hum.unne.edu.ar
institutoinvestigacionesedu@gmail.com
URL: http://hum.unne.edu.ar/revistas/educa/iie.htm

ISSN 1853-1393

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 8 – Nº 10 - Año 2017 – pág. 1 – 151
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

ÍNDICE

	Página
Consejo Editorial	4
Comisión de Referato	5
Presentación del Dossier: Narrativas de educación. El trabajo con la experiencia y la historia en la construcción de las identidades. José Ignacio Rivas Flores -Claudio Núñez	6
Artículos	
Narrar-se para Transformar-se. Miradas subversivas a la discapacidad. Blas González - Moisés Mañas Olmo- Pablo Cortés González	14
Imágenes escolares: experiencias de discriminación y resiliencia. Iván de Jesús Espinosa Torres - Leticia Pons Bonals	31
Ser profesor de secundaria en un contexto indígena. Narrativa docente. Walter Othón Gómez Vázquez - Nancy Leticia Hernández Reyes	49
Investigar narrativamente em Educación Física con relatos corporales. María Esther Prados Megías - José Ignacio Rivas Flores	82
Pensarnos a nosotras en el encuentro con los "otros/as". Investigación narrativa y transformación. María Jesús Márquez García -Analía Elizabeth Leite Méndez -Piedad Calvo León	100
Investigación narrativa. Educación Secundaria inclusiva y trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad y/o en situación de desventaja educativa. Beatriz Margarita Celada	113
La Formación Docente para la ciudadanía en Contextos de Neoliberalismo: Propuestas desde las Narrativas. Marta Susana Bertolini	122
La formación docente para la educación infantil en la Universidad Nacional del Nordeste, Argentina. Alcides, Musin–Ileana Ramírez–Claudio Núñez	133
Reseña de Tesis Doctorado. "*Creciendo en una jaula…luchando desde la periferia".* Piedad Calvo León.	145

Reseña de Libro. Pablo Cortés González y María Jesús Márquez García (Eds. Lit.) (2016). Creatividad, Comunicación y Educación. Más allá de las fronteras del saber establecido. UMA editorial, Málaga. Ludmila Pellegrini	150

CONSEJO EDITORIAL

DIRECCIÓN

Mg. María Teresa Alcalá

CO- DIRECCIÓN

Dr. Aníbal Roque Bar

CONSEJO EDITORIAL

Dra. Teresa Laura Artieda - Universidad Nacional del Nordeste- Argentina

Dra. Patricia B. Demuth - Universidad Nacional del Nordeste- Argentina

Dr. José Manuel Bautista Vallejo - Universidad de Huelva - España

Dr. Ignacio González Rivas Flores - Universidad de Málaga – España

Dra. Analía Leite Méndez - Universidad de Málaga – España

Dra. Frida Díaz Barriga – Universidad Nacional Autónoma de México- México

Dra. Gunther Dietz – Universidad Veracruzana (Xalapa) - México

Dra. Ana Padawer - Universidad de Buenos Aires – CONICET- Argentina

Dr. Agustín Adúriz-Bravo – Universidad Nacional de Buenos Aires - Argentina

SECRETARÍA DE DISEÑO Y COMPAGINACIÓN

Mg. Margarita Cristina Ortiz

Mg. Johanna Malena Jara

ASISTENTES TÉCNICOS

Ing. Arnaldo Hernández

Ing. Daniel González

Analista en Sistemas Mario García

TRADUCCIÓN AL INGLÉS

Mg. Marta Susana Schlak – Dpto. de Lenguas Extranjeras. Fac. Humanidades - UNNE

COMISIÓN DE REFERATO

Dr. Alessandro de Melo -Universidade Estadual de Ponta Grossa (Brasil)

Dra. Ana Esther Escalante Ferrer -Universidad Autónoma del Estado de Morelos (México)

Dra. Ana Doménech Vidal -Universidad de Jaume (España)

Dra. Prudencia Gutiérrez Esteban -Universidad de Extremadura (España).

Dr. José Miguel Correa Gorospe -Universidad del País Vasco (España)

Dra. Daniela Padua Arcos -Universidad de Almería (España)

Dra. Amélia Lópes -Universidad do Porto (Portugal)

Dr. Pablo Vain -Universidad Nacional de Misiones (R. Argentina)

Dra. Patricia N. Demuth Mercado -Universidad Nacional del Nordeste (R. Argentina)

Dra. Verónica Walker -Universidad Nacional del Sur (R. Argentina)

Dr. Luispe Gutiérrez Cuenca -Universidad del País Vasco (España)

Dr. John Jairo Guarín García -Universidad de Antioquía (Colombia)

Dra. Estela Miranda -Universidad Nacional de Córdoba (R. Argentina)

Dr.Estibaliz Jz. de Aberasturi -Universidad del País Vasco (España).

Dr. Victor Alexander Yarza De Los Rios -Universidad de Antioquía (Colombia)

Dra.Lorea Fernandez Olaskoaga -Universidad del País Vasco (España)

Dr.Raúl Barba Martín -Universidad de Valladolid (España)

Dra. Elia María Fernández Díaz -Universidad de Cantabria (España)

Dra.Hilda Mar Rodriguez Gomez -Universidad de Antioquía (Colombia)

Narrativas de educación. El trabajo con la experiencia y la historia en la construcción de las identidades

José Ignacio Rivas Flores (Universidad de Málaga, España)
Claudio Núñez (Universidad Nacional del Nordeste, Argentina)

El proceso de humanización viene de la mano de la capacidad y la posibilidad de narrarnos como especie y como sujetos. Nos constituimos como tales a través de las historias que nos contamos y vivimos a través de las historias que nos contamos. Entendemos que más allá de una perspectiva metodológica, y aún epistemológica, la narrativa es el modo como afrontamos el mundo y nuestra presencia en el mismo. Por tanto, la indagación narrativa supone investigar y conocer desde la radicalidad del sentido de lo humano y de los valores antropológicos básicos.

Contar una historia, por otro lado, supone una puesta en marcha de las relaciones entre los sujetos. Narrar supone que hay algo que contar, alguien a quién contarlo y un escenario donde se cuenta. El diálogo se erige, de este modo, en el eje de la construcción de sentido sobre la realidad, la vida y la condición humana. Podemos decir que no existe realidad sin que haya comunicación, al menos, entre dos sujetos. Tampoco existe sujeto sin que haya, al menos, otro sujeto con el que relacionarse. Adoptamos pues una posición contrapuesta al individualismo que caracteriza el neoliberalismo hegemónico actual. No existe el individuo, sino el sujeto, y este es siempre un ente relacional e histórico.

La importancia del giro subjetivo que caracteriza el gran cambio epistemológico de los años 80 del siglo pasado, no supone una exaltación del relativismo, donde cualquier posición personal es válida; más bien supone poner en valor la construcción colectiva y pública que supone el proceso de subjetivación, o de constitución del sujeto. Investigar por tanto, es también un proceso de transformación de la realidad, ya que está contribuyendo a la construcción de un relato con el que vivir y participar en el mundo. Entender el conocimiento de este modo representa una responsabilidad y un compromiso, ya que no podemos quedar indiferentes en tanto que estamos convencidos de que lo que hacemos y contamos, es nuestra forma de construir la realidad. Un relato de tipo colaborativo, solidario y centrado en la equidad, supone contribuir en la construcción de un mundo mejor. Por el contrario, un relato focalizado en la individualidad, la

competitividad, la excelencia y el éxito, nos aboca a construir una sociedad mucho más excluyente e injusta.

Pensar la investigación de esta forma cambia el sentido de nuestro trabajo, del conocimiento que producimos y de nuestra relación con los sujetos. No estamos solo inmersos en un proceso de búsqueda de datos para analizar, con los que elaborar unas teorías que pretenden explicar el mundo, sino que pensamos en relaciones, que generan historias que cambian el mundo. Entendemos que investigar también es una forma de posicionarse política e ideológicamente. Aún con lo que puede suponer de reduccionismo, y por tanto de planteamiento falso, de acuerdo a como, y para qué investigamos nos permite ser parte de procesos de transformación de la realidad o de consolidación de los modelos establecidos. Entendemos que no nos encontramos solo antes una diatriba entre modelos de investigación, como puede ser la ya clásica contraposición entre lo cuanti y lo cuali, sino que entramos a formar parte de las luchas históricas de la humanidad por la emancipación.

De acuerdo con esto entendemos que la investigación es tanto forma como contenido. Esto es, investigamos narrativamente para producir conocimiento narrativo, con el cual estamos construyendo la realidad. Elaboramos narrativas para investigar, pero esas mismas narrativas constituyen una forma de conocimiento que los sujetos ponen en juego, dentro del proceso histórico y colectivo de la humanidad. Desde nuestro punto de vista, el conocimiento no es más que el relato del mundo, inacabado y constantemente en construcción, al que cada sujeto va haciendo su aportación en el espacio de vida en el que le toca ser parte del mismo. Es el diálogo permanente de la humanidad por encontrar sentido a su historia y su transformación.

Siendo coherentes con esta perspectiva socio-histórica, tomando en cuenta su carácter contextual y contingente, no podemos pensar en un único relato. Más bien nos constituimos en una variedad de relatos de acuerdo a los distintos contextos institucionales en los que vivimos, los diferentes grupos con los que nos relacionamos, los momentos distintos por los transcurren nuestras vidas, etc. No hay un relato unificado y estructurado que podamos presentar como carta de identidad. Las vidas de las personas son un conjunto de momentos, vividos en escenarios particulares, como parte de sistemas de relación diferentes, que se organizan como relatos superpuestos, complementarios, contradictorios y controvertidos. Nuestro trabajo como investigadores narrativos justamente es

encontrar el sentido de esta variedad, que a pesar de todo, nos están constituyendo como sujetos. De la misma forma que podemos pensar las construcciones colectivas en la historia de las sociedades y de la especie humana, en la que nos esforzamos por sostenernos como tal en la complejidad en la que nos desenvolvemos. Por tanto no se trata de buscar las regularidades, sino justamente la diversidad, la dispersión, la contradicción, la paradoja y la controversia. No nos interesa encontrar el relato verdadero, sino aquello que nos da sentido como sujeto y como colectivo. El relato científico, el relato literario, el relato amoroso, el relato mítico, etc. son formas diferentes de conocimiento que se desarrollan en espacio, tiempo y relaciones diferentes. Todos ellos, por tanto, tienen su validez en tanto que forman parte de un relato colectivo y su importancia radica en el modo como dan sentido al mundo y a la vida.

El pensamiento crítico, en este sentido, es el que nos permite indagar en esta construcción de sentido de los diferentes relatos y el que nos ayuda a situar cada uno en cuanto su relevancia social, cultural, política y económica. Esta perspectiva crítica es la que nos permite confrontar estos relatos con las dimensiones antropológicas radicales que históricamente han permitido el progreso de la humanidad. A saber: la justicia, la emancipación y la solidaridad. Como investigadores e investigadoras narrativos nuestra responsabilidad es llevar a cabo esta tarea, haciendo aflorar en qué modo los relatos afrontan estas dimensiones. Construir conocimiento narrativamente consiste en este ejercicio crítico, que sitúa la voz de los sujetos en su dimensión contextual e histórica. Entendemos que el relato se convierte en narrativa cuando deja de ser una sucesión de hechos, acontecimientos, procesos personales, etc. para convertirse en conocimiento crítico y en acción transformadora, a partir de la reflexión compartida.

Al mismo tiempo, esta perspectiva necesariamente nos sitúa en las relaciones de poder presentes en las relaciones sociales y en los procesos de dominación-sumisión que las caracteriza. Más aún en un sistema social que estamos viviendo en la actualidad, caracterizado por propuesta hegemónicas que están colonizando todos los espacios públicos, pero también privados, de la sociedad. La narrativa, como decíamos en otro momento (Rivas, 2014), nos permite visibilizar (nos debería permitir) estos procesos de colonización, y contribuir, de forma decidida, a la construcción de otro relato de educación y de sociedad. Esta es parte de nuestra responsabilidad y de nuestro compromiso, que entendemos se encuentra presente en las narraciones que aparecen en este volumen. El

neoliberalismo y la mal llamada posmodernidad, está construyendo un pensamiento simple, pero eficaz, en la conformación de las subjetividades. Así, todo se reduce a una cuestión de orden, protocolos establecidos y una gestión para la eficacia. Se impone una lógica externa a los sujetos elaborada desde estándares dados y universalizables por la vía de la globalización y la dominación que representa. En la mayoría de los ámbitos de la sociedad, con especial relevancia en los sistemas educativos, se pone el énfasis en cumplir con estos estándares y procedimientos establecidos, impuestos por la vía de la evaluación en relación exclusivamente a lo que los mismos establecen.

Esto nos obliga a elaborar otros relatos centrados en la búsqueda de sentido, la reflexión crítica y la búsqueda de la emancipación individual y colectiva. La indagación narrativa forma parte, bajo nuestro punto de vista, de la lucha por la descolonización. No nos importa solo dar cuenta de este relato hegemónico o del modo como funciona el mundo social e institucional, sino más bien entrar a comprender cuales son los procesos por los que se construye, que dinámicas están presentes, de orden político, económico, cultural, … cómo nos constituye como sujetos y como colectivos, qué intereses actúan en su construcción, etc. Esencialmente nos interesa la posibilidad de construir otras narrativas a partir de la deconstrucción de las narrativas hegemónicas de acuerdo a los proyectos de sociedad a los que aspiramos y con los que nos comprometemos. En nuestro caso, como ya hemos mencionado, nos referimos a proyectos basados en los procesos de equidad, emancipación y cooperación, como ejes antropológicos básicos del proyecto de humanidad a la que pertenecemos.

Desde esta forma de entender la indagación narrativa el sujeto investigador cambia de lugar en el proceso de investigación. No se trata de un sujeto extraño a las realidades que investiga, ajeno a las mismas, a las que se aproxima desde la lente externa. Antes bien, somos parte de las realidades que investigamos, en tanto que somos parte de la misma sociedad que tratamos de comprender y transformar. Entendemos, además, que no es algo a lo que se pueda, ni debamos, renunciar. Reconociendo este punto de partida, inexorable e ineludible, es como podemos entrar en relación con los otros sujetos investigados, para generar un diálogo transformador. De hecho, somos sujetos con trayectoria, con biografía y, por tanto, con opciones sociales, políticas y personales, desde las que afrontamos los procesos de indagación. Podemos decir, de hecho, que la fortaleza de la

indagación narrativa radica precisamente, en la implicación con los sujetos y los entornos en los que realizamos nuestro trabajo.

No existe, por tanto, un relato final, una conclusión a la que aferrarse como producto de nuestro trabajo. Existe un proceso inacabado al que vamos incorporando nuevas voces, nuevos encuentros, nuevas relaciones, que nos permiten avanzar en este proceso colectivo de búsqueda de sentido. Por otro lado, en cada una de estas voces, en cada uno de estos encuentros, es donde se produce el proceso de comprensión del mundo, ya que cada uno de ellos contiene la globalidad de la vida social, cultural y política. Tal como proponía Hawkings, en un conocido libro, "El mundo se contiene en una nuez". Comprender esta posición respecto al conocimiento es esencial para comprender el sentido de la indagación narrativa y de los trabajos que a continuación se presentan. Su valor no está en ofrecer una teoría sobre su parcela de mundo investigado, sino precisamente en lo contrario; esto es, en las puertas que deja abiertas, en las paradojas que descubre (pero no resuelve), en las vidas inacabadas que siguen su proceso de construcción de sí mismos, etc. Por tanto no busquemos en estos trabajos respuestas ni soluciones; más bien debemos estar abiertos a las resonancias, a las preguntas, a lo que mueve en cada uno de los que leen y se descubren a sí mismos en estos relatos.

Blas González, Moisés Mañas Olmo y Pablo Cortés González, de la Universidad de Málaga, España, en Narrar-se para transformar-se. Miradas subversivas a la discapacidad, sostienen que las experiencias escolares marcan la percepción que cada persona tiene del sistema educativo y de la escuela. El paso por la escuela, dicen los autores, muchas veces expone al alumnado a prácticas violentas y segregadoras, que inciden en las construcciones identitarias, sociales, emocionales y familiares. Para ello recurren a los relatos de vida de dos personas síndrome de Asperger (SA) y otras dos con PDDI.

Sostienen, en su alegato a la dignidad humana, que las tradiciones de investigaciones vinculadas con la psicología, la educación y la psiquiatría, de corte netamente positivista, se han preocupado en encontrar respuestas a los diversos comportamientos de las personas, intentando identificar sus causas, comparándolos con estándares para proceder terapéutica y educativamente con las personas. Esta tendencia al encorsetamiento y cosificación de las personas anula y contraría la capacidad de transformación de las personas, el derecho y la dignidad de reconocerse como tal.

Iván de Jesús Espinosa Torres y Leticia Pons Bonals, en Imágenes escolares: experiencias de discriminación y resiliencia, nos traen los relatos de discriminación de tres jóvenes de la región Altos de Chiapas, en México. Las voces de los jóvenes nos taren imágenes del pasado para mirar sus vidas en la actualidad en un contexto social y cultural signado por la violencia de género, la intolerancia religiosa, la homofobia, el racismo y la discriminación hacia los migrantes, la escasez trabajo y la precariedad, tal como lo señalan el autor y la autora.

La escuela se presenta como un espacio de reconstrucción y de descubrimiento de nuevas opciones para transformar-se y tomar decisiones para incorporarse a trabajos en los que brindan apoyo a otras personas. En palabras de la autora y del autor, las imágenes reconstruidas sobre sí mismos en su paso por la escuela, a partir de relaciones empáticas y afectivas, les lleva a asumir una actitud de resiliencia para replantear su actuar como adultos y sus relaciones con las demás personas.

Walter Othón Gómez Vázquez y Nancy Leticia Hernández Reyes en “Ser profesor de secundaria en un contexto indígena. Narrativa docente”, presentan el relato autobiográfico de un docente de nivel básico de secundaria, de en una zona indígena del Estado de Chiapas, en México.

El relato presenta la experiencia de un profesor de secundaria que se desempeña en el área de física pero que su preparación en el grado estuvo focalizada en química ¿Cómo se ha ido desarrollando como docente en ese contexto de trabajo? ¿Cómo mejorar su práctica a partir de procesos de reflexión para generar mayores incidencias en sus estudiantes y en el aprendizaje de la física? La narrativa contribuye a situar la experiencia vivida en un contexto específico y recrearla sistemáticamente, proponiendo una manera de interpretar pero también mostrando una forma de ser docente.

Esther Prados Megías y José Ignacio Rivas Flores en “Investigar narrativamente en educación física con relatos corporales" permiten acceder a la experiencia de las personas a través de sus relatos, de sus narraciones y biografías corporales, para comprender cómo las personas viven sus cuerpos a través del movimiento. Los relatos muestran los imaginarios que los y las estudiantes construyen acerca de la idea de ser educadores o educadoras del movimiento. La potencialidad de las biografías y de los relatos escolares que tienen como foco lo corporal constituyen una herramienta de concientización, aprendizaje, reflexión y crítica importante en la formación inicial del alumnado en tanto allí se ponen de

manifiesto esquemas prácticos para la toma de decisiones en su formación como en su futura profesión, a la vez que representan una puerta entre lo implícito y lo explícito que contiene el conocimiento sobre las funciones, roles y prácticas que implica la enseñanza de la educación física y el deporte.

El encuentro entre tres investigadoras que trabajan con el enfoque narrativo-biográfico y que se piensan y dialogan en relación con las personas con las que se vinculan a través de sus investigaciones, nos lo presentan María Jesús Márquez García, Analía Elizabeth Leite Méndez y Piedad Calvo León, del Grupo ProCIE en la Universidad de Málaga, en España. En "Pensarnos a nosotras en el encuentro con los "otros/as". Investigación narrativa y transformación" presentan relatos de vida de propios y reflexiones a partir de las investigaciones realizadas. Lo que les permite pensar sobre: anti-etiquetaje y segregación; maestra/o, sistema educativo, política y cultura en la vida de los docentes; mujeres gitanas e inclusión educativa; voces con las que entraron en diálogo y que han sido marginadas en la producción y circulación del conocimiento.

Beatriz Celada, de la Universidad Nacional del Comahüe, Argentina, en "Investigación narrativa. Educación secundaria inclusiva y trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad y/o en situación de desventaja educativa", comparte la producción de investigaciones en los últimos 10 años se han llevado a cabo, y que dieron continuidad a la indagación sobre el desarrollo de experiencias educativas alternativas sobre prácticas inclusivas en la escuela secundaria para estudiantes con discapacidad y/o en situación de desventaja educativa. Para ello recupera narrativas escolares de los actores involucrados en el desafío de una educación inclusiva y desde un trabajo colaborativo para transformar educativa y socialmente esas prácticas.

Marta Bertolini, de la Universidad Nacional del Nordeste, en el norte argentino, comparte ideas sobre la formación docente para la ciudadanía en contextos neoliberales. El artículo reflexiona sobre los modos en que las estudiantes del profesorado de educación Inicial viven lo político, a partir de la recuperación de sus biografías escolares e historias de vida, a fin de visibilizarlas y analizar los contextos de producción, como vía para la toma de conciencia a partir de procesos de reflexividad y de reconocerse como sujetos activos políticamente en la construcción de su propia subjetividad y del mundo que habitan, en sus dimensiones sociales, económicas, políticas y culturales.

Finalmente, Alcides Musín, Ileana Ramírez y Claudio Núñez, de la misma Universidad que la autora del artículo que precede, reflexionan en torno a la formación docente para la educación infantil en el contexto de esa universidad argentina. Les preocupa los sentidos que asume la formación docente en los orígenes del Profesorado en Educación Inicial en la provincia del Chaco, en el norte de Argentina, en el entramado de espacios institucionales diferentes, entre los que identifican el Estado provincial y la Universidad. Recuperan para ello el relato de la principal impulsora de la carrera en los años ‘70, así como también las propuestas curriculares producidas en ese contexto. Destacan que tanto en la experiencia vivida y narrada a través de las entrevistas como en los documentos curriculares se encuentran intencionalidades respecto de la formación docente, concepciones políticas, ideológicas y epistemológicas sobre la educación y la infancia.

REFERENCIAS

Rivas-Flores, J.I. (2014). Narración frente al neoliberalismo en la formación docente. Visibilizar para transformar. Magis, Revista internacional de investigación en educación. 7(14): págs. 99-112.

Revista Digital Año 8. Nº 10 - Año 2017. -pág. 1–151
ISSN 1853-1393
Resistencia. Chaco. Argentina - 2017

"NARRAR-SE PARA TRANSFORMAR-SE. Miradas subversivas a la discapacidad"

TELLING YOURSELF TO TRANSFORM YOU. Subversive perspectives to disabilty

Blas González[1] - Moisés Mañas Olmo[2] - Pablo Cortés González[3]

Fecha de recepción: 14-09-2016
Fecha de aceptación y versión final: 24-11-2016

Resumen: Las experiencias escolares van a marcar la percepción y construcción social que cada persona tiene del sistema educativo, conformando el significado que la escuela ha tenido para ellos y para la sociedad. El paso por la escuela es una experiencia significativa, aun más cuando el alumnado está expuesto a prácticas violentas y segregadoras, que en muchos casos se expanden hacia el contexto familiar con sus respectivas consecuencias identitarias, sociales y emocionales.
A partir de los relatos de vida de dos personas diagnosticadas de síndrome de Asperger (SA) y otras dos PDDI nos acercamos a conocer y analizar sus experiencias escolares desde una mirada situada. Nos aproximamos a realizar un análisis interpretativo de algunos episodios escolares críticos que han conformado la identidad de los participantes a través este trabajo.

Palabras clave: Escuela, Segregación, Acoso Escolar, Historia de Vida, Discapacidad.

Abstract: School experiences are going to leave a mark in the perception and social construction that each person will have of the educational system, shaping the meaning which the school has had for them and for society, broadly speaking. Attending school is a significant experience, even more, when the students are exposed to violent and segregated practices, which in many cases they are spread to the family context with their identity, social and emotional consequences.
Based on the life histories of two people diagnosed with Asperger's syndrome and two other people diagnosed with intellectual disability, we came to know and to analyze their school experiences from a established viewpoint. Through this essay, we are trying to approach an interpretative analysis of some critical school episodes which have shaped the identity of the participants.

Key words: School, Segregation, Bullying, Life Story, Disability

[1] Maestro en Pedagogía Terapéutica, Junta de Andalucía.
[2] Pedagogo- Educador especializado en personas con discapacidad.
[3] Universidad de Málaga.

1. Introducción.

Este texto se plantea como un alegato a la dignidad humana. Como veremos en páginas posteriores las tradiciones investigadoras psicológicas, educativas y psiquiátricas positivistas, se han preocupado constantemente en la búsqueda de respuestas ante comportamientos y manifestaciones "diferentes" y diversas del ser humano. Este paradigma se ha preocupado, entre otras cosas, en entender el comportamiento humano y sus causas a partir de su comparación con estándares más o menos estancos, con el objeto de poder proceder terapéutica y educativamente con los sujetos.

Bien es cierto, que muchos de los diagnósticos establecidos pueden o han podido ayudar a los profesionales de la educación, la psicología y la psiquiatría trabajar en sus contextos y procesos terapéuticos con los sujetos en cuestión. El problema se encuentra en la tendencia de encorsetar, cosificar y 'secuestrar' al individuo en el propio diagnóstico, obviando en la praxis, por un lado, la capacidad transformadora y educadora del sujeto humano y, por otro lado, el derecho y la dignidad del ser a reconocerse como tal. En otras palabras, ¿cuánto nos sirve un diagnóstico cuando los propios sujetos no se ven reflejados en ellos o han roto los límites establecidos por los mismos?, ¿cómo podemos configurar y establecer las vidas de los sujetos en cuanto a capacidades olvidando la esencia de las personas como seres educandos?

Lo que presentamos en este monográfico es parte del trabajo de campo de dos tesis doctorales en curso[1], cuyos autores son los dos primeros firmantes y el director el tercero de los firmantes. Ambas aportaciones, por el momento, coinciden tanto en el uso de los relatos de vida como metodología de investigación como en algunas temáticas emergentes y transversales que a continuación detallamos:

- La configuración de una identidad personal, social y educativa en base a sus experiencias educativas.
- La segregación escolar y educativa.
- La exposición a situaciones violentas y de acoso tanto en el entorno escolar como social.

En las páginas posteriores, veremos un marco conceptual donde nadan ambas aportaciones, así como una breve explicación metodológica y los primeros avances, compartidos, de algunos de los resultados de las investigaciones.

2. Ejes conceptuales que nos hacen pensar: Escuela, diversidad, fracaso escolar y acoso escolar.

El contexto escolar se define como un escenario que es el reflejo de la sociedad plural, multicultural y compleja en la que vivimos y de sus tradiciones educativas, psicológicas, entre otras. Esta, como institución, podemos entenderla bajo una serie de principios que la regulan (Marchesi y Gil, 2003; Sidorkin, 2007; Gergen, 2015) y que se tejen en las relaciones entre la dimensión macro y micro política escolar (Ball, 1997):

- Leyes y normativas educativas, cuya pretensión es establecer directrices acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje y bajo los principios

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 8 – Nº 10 - Año 2017 – pág. 1 – 151
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

de igualdad de oportunidades, inclusión, equidad y flexibilidad curricular, delimitación de espacios y tiempos escolares y planteamiento del currículum.

- Relaciones interpersonales, entre los distintos agentes socio-escolares que, en mayor o menor medida, y de acuerdo al punto anterior, se articulan en grupos organizados. Entre otros, podemos destacar profesorado, alumnado, personal de servicios y administración y familias.
- Culturas docentes, metodologías y didácticas, evaluación que, de acuerdo a distintas investigaciones, hemos visto que tienen una alta repercusión en lo que significa la experiencia docente y discente. Dicho de otro modo, y de acuerdo con Gimeno Sacristán (2010), el tránsito del texto curricular al currículum realizado en la práctica, así como su evaluación.
- Valores sociales y cultura social.

No obstante, a pesar de la diversidad de concepciones, la escuela como proyecto moderno se instaura ante unas dimensiones educativas amparadas bajo discursos tecnocráticos y sociales, por los que todos los ciudadanos y ciudadanas deben pasar. La escuela, como organización, se convierte en un espacio de diversidad educativa, social, cultural pero, a su vez, se transforma en un espacio que genera desigualdad y que se rige bajo principios implícitos que regulan su funcionamiento, tales como la competencia, la homogeneización, el control de contenidos, etc. Esta es considerada por algunos docentes "como un espacio de conocimientos técnicos, prescriptivos y ejecutivos, ajenos de sus sujetos y de sus condiciones culturales, sociales, políticas, históricas, geográficas y económicas" (Espinosa Torres, 2017:83).

En este sentido, observamos que una escuela amparada bajo principios neoliberales estratifica a los sujetos en función de su "rendimiento académico" bajo la consideración de una escolarización "precoz", "normal" y/o "tardía" (Gómez Dacal, 1992); es decir, asistimos a un discurso amparado bajo la cultura de la posesión de conocimiento, ya sea como déficit o fortaleza, y el cual se traduce en una perspectiva cosificadora de los sujetos y en situaciones de fracaso escolar. En este sentido, abordamos el fracaso escolar desde su valor denotativo y connotativo (Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010); el primero se refleja en su difícil conceptualización, lo que provoca que no exista un consenso generalizado –profesorado, familias, organizaciones, sociedad- respecto a su definición; por otro lado, su valor connotativo se refleja en la estigmatización del alumnado por su poca implicación escolar, pues se tiende a culpabilizar del fracaso escolar al alumnado.

Como señalan Marchesi y Gil (2003) al respecto, se "centra el problema del fracaso en el alumno y parece olvidar la responsabilidad de otros agentes e instituciones como las condiciones sociales, la familia, el sistema educativo o la propia escuela" (p.25); este paradigma cosificador sustentado en el "déficit" conduce a tomar medidas educativas curriculares y organizativas segregadoras y diferenciadoras, con el objeto de atender las necesidades educativas, sin tener en cuenta las consecuencias educativas e identitarias que generan este tipo de decisiones.

Hemos de considerar que la escuela es un reflejo de la sociedad y la

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 8 – Nº 10 - Año 2017 – pág. 1 – 151
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

diversidad, la complejidad y pluralidad de los seres humanos se contempla como un hecho natural que se plasma en el plano cultural, social, educativo…, y configura diferentes formas de ser, estar y establecer nuestras relaciones en y con el mundo. Es decir, la diversidad es una realidad inherente al ser humano y, por ende, al alumnado, pero el modo en el que los docentes la atiendan determinará el desarrollo y la identidad personal del alumnado. Como sugiere Marchesi (2008) en relación a la diversidad, los docentes se enfrentan a una dicotomía, pues

> Si atendemos los ritmos propios de cada alumno y les evaluamos en función de ellos, tal vez no aseguramos el control que la sociedad exige sobre el nivel admitido para certificar el conocimiento de los alumnos. Si, por el contrario, aplicamos una norma común para la acreditación de los conocimientos de los alumnos, posiblemente no hacemos justicia a las diferencias entre ellos.

A partir de aquí, es interesante centrar el análisis en la identidad y en las cosmovisiones de los propios docentes, con el objeto de plantearnos otras miradas hacia la escuela. Es decir, el proceso educativo es un ejercicio complejo, el cual requiere de una serie de habilidades y competencias profesionales y personales que permitan atender de un modo efectivo a la diversidad social, cultural y personal del alumnado, pues cada decisión educativa que se tome tendrá una repercusión; el acto educativo es, pues, político.

Como docentes repensar las prácticas educativas inclusivas se convierte así en un ejercicio de justicia social y educativa para con el alumnado en general y, de un modo particular, para aquel que presenta necesidades educativas especiales. La relación intersubjetiva ha de conducirnos a replantearnos la legislación pertinente, las relaciones docentes-discentes que se generan en el entorno escolar, las prácticas metodológicas y didácticas y los valores que transmitimos con nuestra práctica docente.

El binomio diversidad-fracaso escolar desemboca en muchas ocasiones en episodios de acoso escolar que van a repercutir de forma significativa en las trayectorias escolares y en la identidad de este alumnado. El acoso escolar se constituye como un problema común y generalizado (Barcaccia, Schneider, Pallini y Baiocco, 2017), que afecta a todo el entorno educativo, pero principalmente y de forma directa actúa sobre el alumnado que por diversos motivos es considerado “diferente” o “débil” por parte de sus compañeros.

Este cruce de realidades –acoso escolar, diversidad y fracaso escolar- va a configurar una identidad particular marcada por experiencias de esta índole. A continuación nos acercamos a las trayectorias vitales de cuatro personas que de uno u otro modo han transitado por episodios escolares negativos y que han generado situaciones de vulnerabilidad que han actuado en detrimento del bienestar escolar y social.

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 8 – Nº 10 - Año 2017 – pág. 1 – 151
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

3. Marco metodológico.

Este trabajo aúna parte de los resultados obtenidos como fruto de dos tesis doctorales; ambos trabajos se han desarrollado de un modo paralelo bajo unas directrices metodológicas similares –la biográfica narrativa-. Este método de estudio se ubica en el *paradigma interpretativo*, el cual según Sandín (2003) "desarrolla interpretaciones de la vida social y el mundo desde una perspectiva social e histórica" (p.56). A través un enfoque biográfico-narrativo nos acercamos a las experiencias educativas de cuatro individuos con el objeto de comprender a partir de sus relatos los fenómenos sociales que han configurado su identidad.

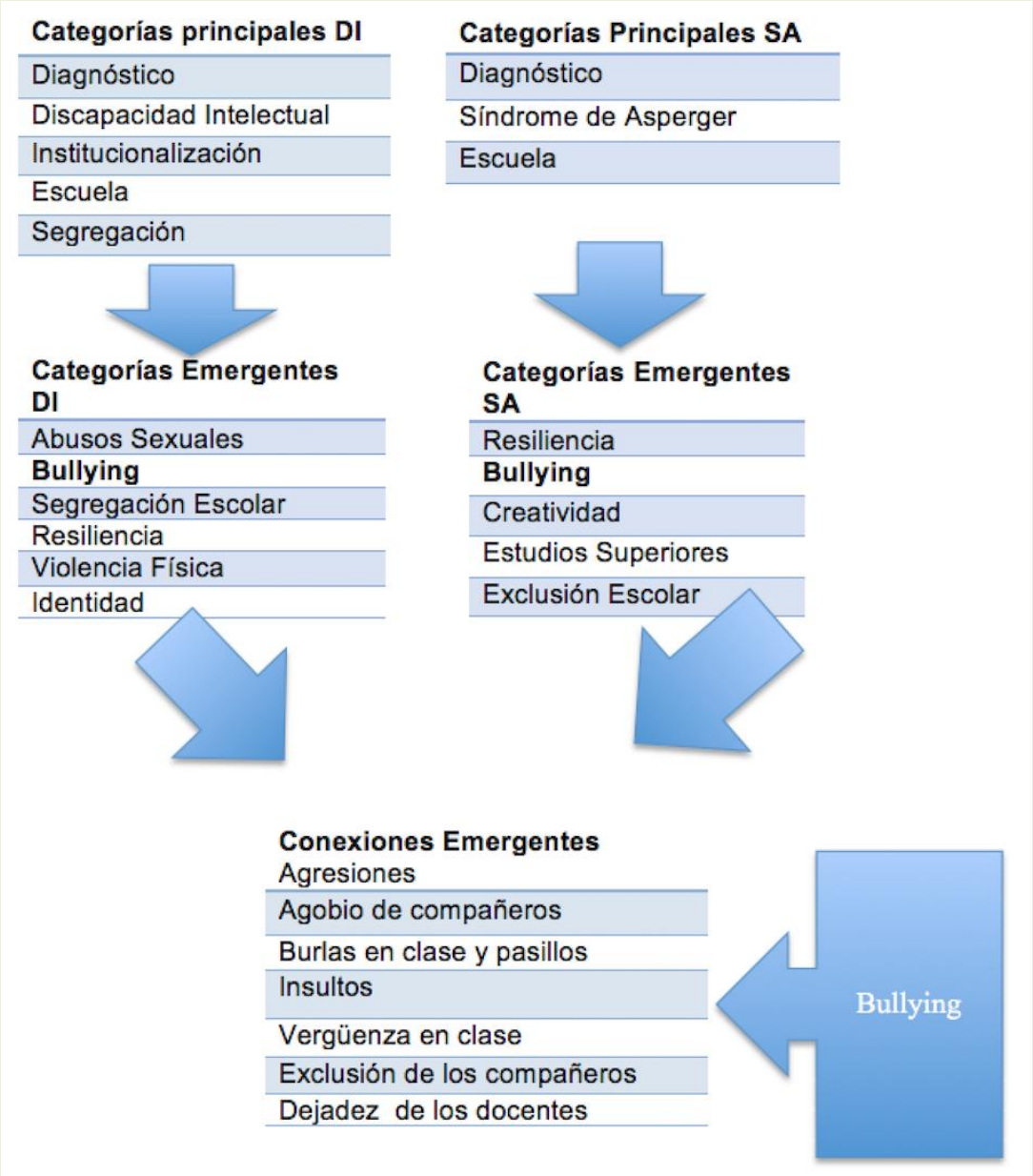
El acto de narrar(se) se presenta como un ejercicio comunicativo presente con carácter retrospectivo que nos acerca a conocer los significados sociales, culturales, políticos y escolares (Rivas et al. 2010) a través de la experiencia de los individuos y de un proceso compartido de construcción de los relatos. Este modo de construir conocimiento con y junto a los sujetos participantes nos ha permitido acercarnos a las identidad escolar, personal y social que han construido los sujetos en base a sus propias experiencias y a partir de un proceso investigador colaborativo y horizontal entre sujetos investigados e investigadores (González Alba, 2018); desde esta perspectiva concebimos el conocimiento "como un proceso de construcción intersubjetivo a partir del encuentro entre sujetos" (Rivas, Leite y Cortés, 2011, p.73).

Al respecto, los investigadores implicados en ambos proyectos, se han propuesto diseñar estrategias metodológicas que permitan y faciliten la posibilidad de designación. Para ello, cada encuentro se ha diseñado y configurado de manera particular y atendiendo a las características de los momentos y de los sujetos.

Del análisis de los relatos surgen, por un lado, puntos de bifurcación entre ambas investigaciones; pero por otro lado, nos hemos encontrado con puntos de encuentro, que nos hacen pensar en la conjunción investigadora de ambas tesis.

En este sentido las confluencias han girado en torno a: (1) experiencias de fracaso y acoso escolar como consecuencia de un contexto escolar segregador que ha potenciado el sentido de diferencia; (2) contextos que han favorecido procesos y trayectorias resilientes; (3) una construcción identitaria marcada por estas experiencias. A continuación aparecen las categorías principales, emergentes y los puntos de encuentros de ambos trabajos. Con las siglas DI aparecen las categorías relacionadas con la tesis sobre Discapacidad Intelectual, y con SA las de la tesis sobre Síndrome de Asperger.

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 8 – Nº 10 - Año 2017 – pág. 1 – 151
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina



Es por eso que en este artículo hemos optado por presentar el análisis que se desprende de las categorías analíticas: *acoso escolar a lo diferente y fuera de los márgenes como forma de vida: Identidad y exclusión educativa*; a continuación se describe el proceso metodológico que se ha desarrollado.

Participantes

Para esta contribución hemos rescatado el análisis realizado con cuatro personas adultas con edades comprendidas entre los 25 y los 40 años. Teresa tiene 40 años y está diagnosticada de Discapacidad Intelectual Límite (DIL), en el año 2002 ingresó en la residencia en la que vive en la actualidad en la que ha

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 8 – Nº 10 - Año 2017 – pág. 1 – 151
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

trabajado durante algunos años como limpiadora; Julián está diagnosticado de Discapacidad Intelectual Límite (DIL), tiene 35 años, ingresó en la residencia en la que vive en el año 2000, en la cual lleva desde el año 2005 trabajando como cocinero.

Emmit es una persona diagnosticada de Síndrome de Asperger (SA), tiene 33 años, es Licenciado en Historia y tiene un Máster en Gestión del Patrimonio Literario, trabaja en una Asociación que ayuda a personas que se encuentran en exclusión social; Isabel tiene 26 años, también está diagnosticada de SA y trabaja en el ámbito de la animación digital y la creación literaria.

Objetivos.

- Conocer la realidad escolar y social vivida por cuatro personas que han sufrido exclusión escolar.
- Analizar la relación que muestran los relatos entre la vulnerabilidad escolar y social y el acoso escolar, abuso sexual y/o de poder.
- Mostrar las posibles correlaciones existentes entre los relatos de los diferentes participantes.

Diseño, instrumentos y análisis

Las tradiciones investigadoras que se han acercado al ámbito de las personas diagnosticadas con algún tipo de discapacidad han adolecido de "acercarse a los sujetos". Esto ha provocado que hayan emergido prácticas y saberes pensados, definidos, categorizados y normalizados (Zotikos, Col. 2010) desde posiciones externas a los sujetos.

A partir de la metodología biográfica-narrativa nos acercamos como investigadores a los relatos de vida de dos personas diagnosticadas de discapacidad intelectual (PDDI en adelante) (Teresa y Julián, pseudónimos), y otras dos personas diagnosticadas de Síndrome de Asperger (Isabel y Emmit, pseudónimos).

En el caso de la tesis sobre PDDI, hemos de tener en cuenta que el autor del trabajo es educador de estas personas institucionalizadas desde hace más de 11 años, por lo que en el contexto el hecho de compartir espacios y tiempos, emociones, experiencia… han hecho reconfigurar estrategias concretas y relaciones basadas en unos saberes ya conocidos por los sujetos y el propio investigador.

Con los individuos diagnosticados de DI (Teresa y Julián) se ha procedido a realizar 4 entrevistas cortas, de unos 30 minutos cada una, en entornos comunes a

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 8 – Nº 10 - Año 2017 – pág. 1 – 151
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

ambos. En lo que respecta a las devoluciones se ha hecho en dos sesiones de unos 15 minutos cada una; en este sentido, debemos matizar que tras realizar un primer análisis de las diferentes entrevistas, hemos seleccionado las que tenían un pertinencia directa con la temática del estudio. También se han usado documentos oficiales como son informes tanto de servicios sociales, como del servicio de protección de menores para reconocer y situar en el tiempo cada uno de los sucesos y poder incidir en las entrevistas sobre los mismos. En este caso y de un modo particular se ha podido ir haciendo un relato polifónico con entre las voces del investigador con las de los sujetos participantes (Teresa y Julian); al mismo tiempo, las devoluciones, por el contrario, se han centrado mucho más en el sentido, que en el contenido; ya que algunos sujetos tienen dificultades para la lecto-escritura y la comprensión, como apuntábamos con anterioridad.

En relación con la tesis sobre los sujetos diagnosticados con SA (Isabel y Emmit) se ha trabajado con entrevistas que se han extendido en el tiempo (3 años), que han tenido una progresión desde entrevista abierta hacia otras estructuradas y que se han elaborado a partir de 8 y 9 entrevistas individuales realizadas a Isabel y Emmit respectivamente, y 3 entrevistas grupales más a cada uno de los sujetos juntos a sus padres. Las devoluciones se han realizado a partir de encuentros personales con los protagonistas de las entrevistas y pasadas algunas semanas de la realización de las mismas, lo que ha permitido aclarar fragmentos e interpretaciones (en algunos casos) así como establecer una relación más directa y participativa con los individuos investigados. Es importante reseñar que la lógica de proceder desde una perspectiva metodológica desde la entrevista abierta hacia entrevistas semiestructuradas en las últimas sesiones además de permitir aclarar conceptos ha facilitado la comunicación y la apertura de los protagonistas, así como ha ayudado a generar un clima de confianza y seguridad (González Alba, 2018).

En este sentido es importante matizar que en este caso tanto Isabel como Emmit no presentan discapacidad intelectual, por lo que además de las entrevistas biográficas, se han recuperado relatos escritos por parte de los sujetos y trabajos literarios (microrelatos y ucronías respectivamente) y/o pictóricos elaborados por ellos mismos, y los cuales han aportado información relevante al estar muchos de ellos relacionados con las episodios de acoso escolar y ostracismo que han experimentado, así como con su capacidad creativa (González Alba, 2016).

Una vez realizadas todas las entrevistas se ha procedido a la elaboración de los relatos de vida, entendido este como “la narración de una vida tal como la persona la ha vivido y/o cuenta” (Bolívar, 2006, p.5), a partir de los cuales se han conseguido agrupar y estructura los diferentes sucesos que ha ido emanando de los relatos. El análisis de los datos se ha abordado desde una perspectiva inductiva, construyendo un eje analítico desde los hitos y categorías emergentes del estudio.

Para el manejo de la información y análisis, se ha recurrido al software NVIVO versión 10. En una primera fase de análisis, se ha procedido a buscar evidencias a partir del conteo de palabras; en segundo lugar, se atribuyeron atributos a cada entrevista y material a partir de las categorías apriorísticas y datos de los informates: edad, sexo, diagnósticos; etc.; y, en un tercer momento, se comenzaron a otorgar y generar cruces (categorías emergentes) utilizando los

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 8 – Nº 10 - Año 2017 – pág. 1 – 151
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

nodos (tanto internos como externos) que posibilita el mencionado programa informático.

Cabe mencionar que tras esta experiencia, y recordando a Díaz Meza (2007), hemos podido observar que un relato, una narración, al actualizar y fundar un significado construido, más que recuento de un evento cronológico pasado, es la posibilidad de una experiencia cargada de sentido que confiere un contenido existencial al sujeto narrador, en el horizonte de un pasado convertido en memoria y un presente convertido en acción.

4. Reflexiones y discusiones de algunos resultados: entre la violencia y la diferencia.

A continuación, pasamos a presentar algunas discusiones e interpretaciones que han ido emergiendo de los trabajos doctorales antes mencionados y que pivotan entre las ideas de diferencia y violencia en la experiencia de personas catalogadas como 'distintas' a la norma. Todos los sujetos han evidenciado sistemas educacionales que segregan y cosifican; se han visto embadurnados del tinte abusivo de lo normal y de lo común; acusados y maltratados porque a priori reivindican otra forma de pensar, actuar y sentir en sociedad.

4.1. Acoso escolar a lo diferente.

El acoso escolar actualmente se ha convertido en un problema generalizado y prioritario (Barcaccia, Schneider, Pallini, y Baiocco, 2017) en los discursos sociales, que afecta no solo al alumnado que lo sufre, sino a toda la comunidad educativa. Siempre ha existido, aunque actualmente encontramos mayor sensibilidad social hacia este fenómeno. Las causas y consecuencias requieren de análisis concretos y específicos, no obstante, nos centraremos en analizarlo desde la mirada del alumnado que lo sufre. Como señalan Smith y Sharp (1994:2) el acoso escolar consiste en un "abuso sistemático de poder" que se materializa en forma de "burlas, amenazas, intimidaciones, agresiones físicas, aislamiento sistemático o insultos" (Díaz-Aguado, 2006:3) por parte de un compañero o grupo.

De un modo más específico estas conductas pueden tomar forma de violencia directa (pegar, empujar, golpear), indirecta (esconder o robar cosas), verbal directa (insultar, amenazar), verbal indirecta (hablar mal a sus espaldas o rumorear), y exclusión social (ignorar) (Olweus, 1993; Smith, 2007), y se explicitan en comportamientos que "denigra, insulta, ignora, humilla o ridiculiza" (Melero-Martín, 2009:49), a la víctima causando repercusiones personales, sociales, emocionales y educativas difíciles de evaluar.

El *Center for the prevention of school violence* (citado por Pulido y Martín, 2011) define así la violencia escolar: "Cualquier comportamiento que viole la finalidad educativa de la escuela o el clima de respeto, o que ponga en peligro los intentos de la escuela para verse libre de agresiones contra personas o propiedades, drogas, armas, disrupciones o desorden" (p.17).

Un tipo de acoso escolar específico, con características propias ha sido denominado *bullying* por Dan Olweus (2004), quien lo describía como aquello que

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 8 – Nº 10 - Año 2017 – pág. 1 – 151
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

va más allá de una simple agresión: incluye conductas de maltrato físico, verbal, emocional, sexual, que se repite y prolonga a lo largo del tiempo; se realiza de manera continua, existiendo una relación de desequilibrio de fuerza o poder entre el acosador y la víctima; se tiene la intención de causar el daño y el victimizado es o se siente incapaz de repeler el ataque.

Las consecuencias educativas, personales, sociales y emocionales que causa el acoso escolar no son cuantificables, la escuela se enfrenta así a un asunto complejo tanto por las consecuencias que genera en el entorno escolar, por las causas que lo originan y por las dificultades que se encuentran desde la escuela para frenar un hecho que afecta a toda la comunidad educativa.

Este asunto ha producido que este tipo de situaciones de violencia escolar se hayan convertido en un hecho habitual en nuestras aulas (Cerezo, 2009; Garaigordobil y Oñederra, 2008), y que de un modo significativo afecta a personas consideradas con necesidades educativas especiales. A lo largo de este artículo mostraremos una serie de evidencias fruto de los trabajos doctorales mencionados.

La primera vez que me hicieron bullying fue cuando tenía nueve años y acababa de entrar en la clase de don Juan. Me acuerdo también que me daba pellizcos, y eso me hacía mucho daño por mi hipersensibilidad. Además, sus amigos y él me solían acorralar en mi mesa sin poder escapar, y es ahí cuando me hacían daño. Recuerdo que en la primaria lloré mucho por todo lo que me hacían (Emmit).

Sí, sí de mí se reían, porque yo no andaba bien y se metían conmigo; así que lloraba, porque me decían que andaba "torcía" y no me gustaba nada (Teresa)

Como afirma Díaz-Aguado (2006:3) estas acciones negativas se materializan en forma de "burlas, amenazas, intimidaciones, agresiones físicas, aislamiento sistemático o insultos" y van dirigidas hacia un compañero al que los agresores catalogan como "débil". Es decir, encontramos una conducta de abuso que se caracteriza por un desequilibrio de poder que se repite en el tiempo (Olweus, 1993).

Todo empezó con una camiseta que a mí me gustaba, y dejé de ponérmela porque ella (Yusra) y otras cuatro niñas empezaron a burlarse de mí cuando llevaba puesta esa camiseta (Isabel).

Yo estaba en (Se omite el nombre del centro escolar), y allí como todo, había gente que se metían conmigo y gente que no; se metían por mi vista (ambliopía), me insultaban, estaban siempre igual… yo no era de los que iba a por ellos, no lo recuerdo bien, que les hacía, creo que nada (Julián).

En ocasiones este acoso escolar no es más que una parte de un proceso continuado de violencia, encontramos situaciones de violencia que se expanden a otros contextos como puede ser la familia y/o la sociedad en la que se encuentran

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 8 – Nº 10 - Año 2017 – pág. 1 – 151
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

inmersos. Al final el acoso y la violencia forman parte de un continuum que se inserta en la experiencia escolar y que configura una identidad particular.

Pues para hablar de mi familia empiezo diciendo que mi hermano abusó 2 veces de mí; ya lo he contado muchas veces no me importa contarlo otra … me acuerdo perfectamente fue en Semana Santa, mi hermano vino un sábado, me dijo vamos a dar una vuelta, a comer fuera, ya que fuimos, pero vamos allí me dijo mi hermano vente que te voy a dar un dinero y subimos al piso y allí abusó de mí…. Esto ha pasado varias veces y ya quería que acabara (Teresa).

El dinero que ganaba trabajando tenía que dárselo al hermano de mi madre adoptiva, si no se lo daba me pegaba y me lo quitaba...pues que un día estaba allí la que era mi abuela, mi madre y el "colgao" del hermano y me sacaron de allí, vino la policía por mí; porque yo ya había denunciado, no aguantaba más (Julián).

4.2. Fuera de los márgenes como forma de vida: Identidad y exclusión educativa

Las trayectorias escolares de los sujetos participantes se han caracterizado porque han sido objeto de actitudes de desigualdad e injusticia escolar, estas han girado en torno a las actitudes que docentes, familiares y compañeros han mostrado para con ellos en el contexto escolar y social. De un modo concreto, estas se han plasmado tanto en las prácticas y decisiones educativas que han tomado sus respectivos docentes, como en los comentarios y actitudes de sus compañeros para con ellos, las cuales han configurado un sentimiento de autopercepción de sus limitaciones y de una identidad personal, social y escolar de la diferencia que ha influido de un modo notable en su autoestima.

Ser diferente se convierte así en un aspecto subversivo en el contexto educativo, y que se plasma en las actitudes educativas de los docentes. En la praxis esto provoca la formación de dos grupos, 1) un endogrupo, formado por aquel alumnado al que se le atribuye valores positivos; y (2) un exogrupo del que forma parte aquel alumnado catalogado con valores, actitudes y aptitudes negativas según el docente (Jiménez y Aguado, 2002).

Tenía problemas en la asignatura de dibujo técnico, a ver, tenía problemas para realizar lo que era bien los dibujos, y además que yo personalmente tenía mucha vergüenza de que viniese el profesor siempre a corregirme y a decirme como tenía que hacer los dibujos, porque veía que a los demás alumnos no le pasaba lo mismo (Emmit).

Te clasificaba según su "modus operandis", tenía por así decirlo la pirámide de los listos, los que seguían su método; los normalillos, los tontos y los cafres (Isabel).

Las relaciones educativas docentes-discentes se han caracterizado por su jerarquización y por las relaciones de poder que los primeros han ejercido sobre el alumnado. Estas se han acentuado cuando la diversidad se ha transformado en

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 8 – Nº 10 - Año 2017 – pág. 1 – 151
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

diferencia y ha asumido una perspectiva nominalista, la cual ha reforzado la identidad escolar y social del sujeto en un sentido negativo. Un ejemplo de ello fueron las aulas de diversificación de las cuales participaron los sujetos de nuestras investigaciones.

El niño de integración era un indicador de separación y de exclusión. Era la adscripción pública a las filas de una población excedente que necesitaba la intervención y tratamiento de expertos mediante el apoyo de una ayuda a la integración. En demasiados casos, la consecución de la ayuda a la integración era un anticipo de la indiferencia colectiva (Slee, 2011:151).

En este fragmento, encontramos un alegato al deseo de aprender de unos de los sujetos, y que se salen de cualquier estrategia estandarizada de actuación.

En esa escuela a mí no me enseñaban nada; porque solo me ponían a escribir y "tol" día sin hacer nada... nadie me enseñaba, y a los demás le enseñaban a leer, a escribir, matemáticas, usar el dinero...yo quería aprender más cosas, para el día de mañana, me gustaría aprender a leer, a hacer cuentas. Me servirá. Si quieres leer un cartel, y no sabes lo que pones, pues no te enteras, y es un rollo (Teresa).

Se ha reforzado así una identidad de la diferencia amparada bajo prácticas educativas excluyentes y currículums sesgados (Calderón, 2014), lo que ha provocado una naturalización de prácticas segregadoras (Parrilla, 2008) en el entorno escolar; nos acercamos así a perfiles docentes que hacen uso de la exclusión escolar y educativa. "Los maestros siguen estableciendo jerarquías dentro de sus clases y entre clases. Además, reconociendo el impacto social y psicológico del agrupamiento por capacidad" (Slee, 2011:152).

A partir de los seis o siete años fui a unas clases de educación especial que se daban en mi colegio (Simón Fernández), ahí aprendí a leer y a escribir de corrido. Me sentía un poco confundido porque claro, en aquella época no entendía por qué me sacaban a mí de clase (Emmit).

Por aquel entonces no existían las clases de refuerzo como existían en el instituto, por ello me sentía desplazada, cosa que no me gustaba nada porque me mandaban con los subnormales (Isabel).

Conocí a mi amiga, bueno no era mi amiga, pero bueno para mí tampoco era ella amiga, no tenía amigas del colegio; iba al colegio y fuera del colegio tampoco tenía amigos, en ese momento; estaba en (nombre del Centro De Educación Especial), pues que estaba en un taller de barro y luego en un taller de cuentas y de escribir cuando tenía 16, 17 años; creo que me metieron allí, yo pienso, por el retraso mío, o discapacidad (Teresa).

Primero que recuerde estuve en un colegio "normal" y después me pasaron al colegio de (nombre del Centro de Educación Especial para personas invidentes); ese era un centro más específico, más preparado para gente como yo que teníamos lo de la vista…después de

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 8 – Nº 10 - Año 2017 – pág. 1 – 151
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

allí pues nada deje de estudiar y me puse a trabajar con la familia (Julían).

Nuestro modo de describir el mundo refleja ciertas formas de ver las cosas y determina nuestro modo de reproducir ese mundo. En efecto, el niño o la persona especial es el problema. Después de todo, es él quien tiene la patología y quien se considera que debe ser integrado. Eliminado de la mirada analítica está el papel de la compleja amalgama de factores presentes en las escuelas que "discapacitan" o capacitan más o menos a los niños (Slee, 2011). Estas prácticas han acentuado una identidad escolar que se ha construido en base a sus respectivas experiencias escolares y han configurado una percepción de diferencia respecto a sus compañeros. Estas prácticas segregadoras han construido una imagen social y personal que ha conformado una identidad que se ha forjado bajo un discurso excluyente asentado en las características personales de los protagonistas.

5. Últimas reflexiones.

A menudo, los maestros y trabajadores de la educación no sabemos qué hacer y se generan situaciones de angustia por las dificultades que experimentan para atender a situaciones que se salen de lo programado y planificado. "Se debaten en medio de las limitaciones de los espacios insuficientes de las clases y de unas prácticas educativas diseñadas para épocas hace tiempo superadas" (Slee, 2011:134), que enclaustran las limitadas posibilidades de crecer de los educandos en cajones estancos, en los que además se generan cruces de caminos entre lo que unos creen y otros no.

Portillo Cárdenas (2004:26) plantea que "resulta especialmente desconcertante que un alto porcentaje de alumnos/as que son considerados como niños/as con discapacidad por un orientador/a en la escuela; otro/a no los considere y que no exista un punto claro de corte que los/las diferencie". Aunque nosotros vamos un poco más lejos, ¿por qué esa necesidad continua de diferenciar?, ¿por qué no asumir la diferencia como parte de la relación educativa más allá de corsets como la discapacidad, por ejemplo?

Estos son algunos de los obstáculos que nos llevan a pensar, apoyándonos en el modelo social de la discapacidad, que es el contexto en el que se encuentran las personas con discapacidad, el que genera las barreras, y que éstas no son consecuencias de sus propias barreras personales o individuales. En este mismo sentido, Baglieri et al. (2011), Bolt (2004), Dalmau et al. (2013), Iáñez (2010) señalan que las dificultades con se encuentran los estudiantes diagnosticados con alguna discapacidad están en su entorno y no en ellos mismos.

Con esto no pretendemos decir que las escuelas, los gobiernos y los maestros se propongan deliberadamente hacer más difícil la vida para algunos niños y niñas.

Esto es un efecto de una compleja disposición de las estructuras y valores sociales, de conjuntos de políticas educativas, de opciones curriculares opuestas, de enfoques atenuados de la enseñanza y la evaluación, de unas estructuras escolares inflexibles y de las decisiones de distribución de recursos (Slee, 2011:135).

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 8 – Nº 10 - Año 2017 – pág. 1 – 151
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

Esta diversidad conduce a los centros educativos y, de un modo particular, al profesorado a tomar medidas organizativas y didácticas (Cardona Moltó, 2005) con el objeto de promover prácticas educativas que se adapten a las necesidades del alumnado. La laxitud de la legislación vigente otorga al docente la posibilidad de "compensar" cualquier necesidad educativa, personal, lingüística, social… en espacios que se ubican, en muchas ocasiones, fuera del aula ordinaria, es decir, la escuela atiende la diversidad a partir de prácticas segregadoras las cuales van a potenciar una identidad de la diferencia. Lo que no nos planteamos es otro modelo de escuela, de enseñanza, tanto en su sentido como en las prácticas cotidianas.

Es por ello, que entendemos que la escuela es de vital importancia para la sociedad actual. Encontramos experiencias muy valiosas que ponen en juego lo pedagógico, la experiencia por encima de una selección de contenidos y normas. Entendemos que, en muchas ocasiones, debido a las tradiciones que en la introducción planteábamos, los trabajadores de la educación, la psicología, familias… se preocupan más en diagnosticar que en actuar educativamente. Deberían ir de la mano para casos que realmente se requieren, pero nunca sustituyendo uno por otro. Dicho de otro modo, entendemos, como recordaban en torno a la resiliencia Barudy y Dantagnan (2006:214), que "nuestras experiencias nos permiten afirmar que las relaciones son terapéuticas cuando los profesionales se asocian con los recursos naturales y con las competencias de las personas para resolver los problemas, solucionar los conflictos y hacer frente al daño causado".

Al respecto, nuestro alegato subversivo a la discapacidad va en términos de inclusión. Entender la inclusión, es entender la educación de los seres humanos como proceso y no como fin, es replantearnos, de acuerdo con Echeíta y Ainscow (2010), las políticas, las prácticas, los conceptos y las estructuras y sistemas para abordar la inclusión educativa como acto de presencia, aprendizaje y participación. Concluimos este escrito, como lo hicieron Echeíta y Ainscow en su ponencia en el II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down celebrado en Granada en 2010.

> Tenemos la frustración que se enraíza en los progresos limitados que se han observado globalmente en los últimos quince años, más allá de experiencias locales exitosas. Por tanto, lo que no tenemos ya son ¡excusas! para conseguir progresos mucho más significativos hacia sistemas educativos más inclusivos. Dice siempre el profesor Toni Booth que "el mejor argumento moral es la acción". Pongamos en marcha cada uno de nosotros, en el espacio global que le corresponde la revolución pendiente para que ningún estudiante se vea excluido de su derecho a estar en una escuela común donde aprender y participar con sus iguales del beneficio de una educación de calidad (opus cit., p. 10).

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 8 – Nº 10 - Año 2017 – pág. 1 – 151
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

Bibliografía.

Baglieri, S., Valle, J.W., Connor, D.J., y Gallagher, D.J. (2011). Disability studies in education: The need for a plurality of perspectives on disability. En *Remedial and Special Education*, núm. *32*(4), 267-278.

Ball, S. (1997). La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar. Barcelona, Paidós.

Barcaccia, B., Schneider, B. H., Pallini, S., y Baiocco, R. (2017). Acoso escolar y el papel perjudicial del no-perdón en el bienestar de los adolescentes. Psicothema, 29(2), 217-222.

Bertaux, D (2002). "El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades". En Revista proposiciones núm. 29, 1-24.

Bolívar, A. B. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. Revista electrónica de investigación educativa, 4(1), 01-26.

Bolt, D. (2004). "Disability and the Rhetoric of Inclusive Higher". En *Journal of Further Higher Education*, núm. 28 (4), 353-358.

Coseriu, E., Pastene, L. y Katebek, J. (2017). Diez tesis a propósito de la esencia del lenguaje y del significado. En *Revista literatura y lingüística* núm.17, 327-321.

Cotán, A. (2017). "Educación inclusiva en las instituciones de educación superior: narrativas de estudiantes con discapacidad". En Revista Española de Discapacidad, núm. 5, 43-61.

Gómez Dacal, G. (1992). Centros educativos eficientes. Madrid: La Muralla.

Dalmau Montalá, M., Llinares Fité, M., y Sala Bars, I. (2017). "Formación universitaria e inserción laboral. Titulados españoles con discapacidad y competencias profesionalizadoras". En *Revista Española de Discapacidad*, núm. 1 (2), 95-118.

Echeíta, G. y Ainscow, M. (2010). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. En ponencia presentado en el II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down,. Granada, Down España. https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENECIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf

Espinosa Torres, I. (2017). Pensamiento Creativo y Currículo escolar. Construcción narrativa del currículo en espacios interculturales, en P. Cortés González y M.J. Márquez. *Creatividad, comunicación y educación: más allá de las fronteras del saber establecida* (pp. 83-100). Málaga, Universidad de Málaga.

Estrada Gómez, M. A (2015). *Acoso Escolar: modelos agresivos originan acosadores*... México: SB Editorial.

Fernández Enguita, M., Mena Martínez, L., y Riviere Gómez, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona, España: La Caixa. Recuperado de http://ignucius.bd.ub.es:8180/jspui/bitstream/123456789/932/1/Fracaso%20y%20abandono%20escolar%20en%20Esp.pdf

Gergen, K. (2015). *El ser relacional. Más allá del yo y de la comunidad*. Editorial Desclee de Brouwer.

Gimeno Sacristán, J. (coord.) (2010). Saberes e incertidumbres sobre el currículum. Madrid: Morata.

González Alba. B. (2016). La creatividad en las personas con Síndrome de Asperger. En P. Cortés González y M. J. Márquez García (Ed.), *Creatividad, Comunicación y Educación. Más allá de las fronteras del saber establecido* (pp.181-200). Málaga, España: UMA Editorial.

González Alba, B. (2018). La investigación educativa como práctica colaborativa y transformadora. En González Alba, B., Mañas Olmo, M., Cortés González, P. y De la Morena, A. (Coord.), Libro de actas del 3rd international summerworkshop on alternative methods in social research Transformative and Inclusive Social and Educational Research. (pp. 37-43). Málaga: Universidad de Málaga

láñez, A. (2010). "Exclusión y Diversidad Funcional. Una propuesta de intervención basada en el modelo de vida independiente". En *Revista de la Facultad de Trabajo Social*, núm. 26, 120-141.

Mañas, M y Cortés, P. (2016). Desvanecerse para Rehacerse: Promoción de la Resiliencia como elemento capacitador en menores institucionalizados. Sicoe. Universidad de Málaga. 2016.

Marchesi, Á., y Gil, C. (2003). *El fracaso escolar: una perspectiva internacion*al (Vol. 206). Alianza Editorial.

Marchesi. A. (2008). *Que será de nosotros, los malos alumnos.* Madrid: Alianza editorial.

Portillo Cárdenas, R (2004). Discapacidad intelectual y necesidades educativas especiales asociadas: retraso mental ligero frente a retraso límite. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.

Pujadas, J. J (2002). El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales. Madrid: sin editorial.

Pulido, R., y Martín, G. (Educación para la igualdad en el siglo XXI. Avances en la investigación en la investigación e intervención desde un enfoque interdisciplinar). Diferencia entre chicos y chicas en actitudes y actuaciones en situaciones de violencia escolar. En R. Pulido, y G. Martín (Coords.) (pp. 17-42). Madrid: Complutense.

Rivas Flores, J.I. (2009). *Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa.* En Rivas Flores, José Ignacio y Herrera

Pastor, D. *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad.* Barcelona, España: Octaedro.

Rivas Flores, J.I., Leite Méndez, A. y Cortés González, P. (2011). Luchando contra la historia. Obstáculos para la innovación en la formación del profesorado, derivados de las historias escolares del alumnado. En *Revista Educación y pedagogía, vol. 23, núm. 61, 67-79.*

Sidorkin, A. (2007). *Las relaciones educativas: educación impura, escuelas desescolarizadas y diálogo con el mal*. Octaedro: Barcelona.

Slee, R. (2011). *La escuela extraordinaria: exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Morata. Madrid.

Zotikos, C. (2010). *Alterando la discapacidad: manifiesto a favor de las personas*. UOC Editorial: Barcelona.

Notas

1- 'Pedagogía de la posibilidad. *Descubriendo las Potencialidades Educativas Resilientes (PER) de dos personas diagnosticadas con Síndrome de Asperger' y 'Análisis de los Procesos Resilientes en personas con discapacidad intelectual en entornos residenciales'.*

Revista Digital Año 8. Nº 10 - Año 2017. -pág. 1–151
ISSN 1853-1393
Resistencia. Chaco. Argentina - 2017

IMÁGENES ESCOLARES: EXPERIENCIAS DE DISCRIMINACIÓN Y RESILIENCIA

SCHOOL IMAGES. EXPERIENCES OF DISCRIMINATION AND RESILIENCE

Iván de Jesús Espinosa Torres[1] - Leticia Pons Bonals[2]

Fecha de recepción: 11-10-2016
Fecha de aceptación y versión final: 14-12-2016

Resumen: En este artículo se exponen resultados parciales de una investigación que se realiza actualmente con jóvenes de la región Altos de Chiapas, México, quienes relatan experiencias de discriminación sufridas en diversas etapas de su vida. Desde un enfoque biográfico-narrativo se recuperan las voces de tres jóvenes que reconstruyen imágenes de su pasado para replantear su vida actual. Las imágenes reconstruidas por estos jóvenes al rememorar sus trayectos escolares permiten entender lo que significa vivir en una región marcada por la violencia de género, la intolerancia religiosa, la homofobia, el racismo y la discriminación hacia los migrantes, así como las escasas posibilidades de trabajo y la precariedad económica en la que se mantienen la mayoría de sus habitantes. En este contexto adverso las escuelas por las que transitaron se presentaron como espacios de reconstrucción y de descubrimiento de nuevas opciones para transformar-se y tomar decisiones que los llevan a incorporarse en trabajos en los que brindan apoyo a otras personas. Se descubre que las imágenes reconstruidas por los sujetos sobre sí mismos durante el tránsito por las aulas escolares a partir de relaciones empáticas y afectivas les lleva a asumir una actitud de resiliencia para replantear su actuar como adultos, así como la manera en la que se relacionan con otros.

Palabras clave: Discriminación, resiliencia, escuela, narrativa, experiencia

Abstract: This paper presents partial results of an investigation that is currently carried out with young people from the region Altos de Chiapas, in southern Mexico, who relate experiences of discrimination suffered at various stages of their lives. From a biographical-narrative perspective, the authors recover the voices of three young people who reconstruct images of their past to rethink their current life. The images reconstructed as these young people recall their school trajectories make it possible to understand what it means to live in a region marked by gender violence, religious intolerance, homophobia, racism, and discrimination against migrants, as well as by the scarce possibilities of work and economic

[1] Dr. en Estudios Regionales/Dr. en Educación y Comunicación Social, profesor-investigador del Instituto de Estudios de Posgrado, Chiapas, México. Responsable de la investigación La escuela habitada. Experiencias escolares, pensamiento crítico y transformación social en una región intercultural, tesis doctoral defendida en modalidad de co-tutela en la Universidad Autónoma de Chiapas y la Universidad de Málaga (diciembre de 2015). Actualmente responsable del proyecto de investigación financiado por el Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Chiapas (COCYTECH): "Experiencias escolares de convivencia e inclusión de jóvenes de la región tsotsil-tseltal de Chiapas, México". Dirección postal: Calle Los Pinos, No. 1, Fracc. Bosques de Betania, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México. CP 29240. Teléfono de contacto: 967 119 33 62. Correo electrónico: ivandejesuset@hotmail.com

[2] Dra. En sociología, investigadora de la Universidad Autónoma de Chiapas. Docente de la maestría en Estudios Culturales y el Doctorado en Estudios Regionales. Realiza investigaciones en las líneas Problemas educativos regionales y Procesos culturales emergentes. Dirección postal: Calle Grieta, número 537. Fracc. La Gloria. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México. CP 29038. Teléfono de contacto: 961 61 5 72 52. Correo electrónico: pbonals@hotmail.com

precariousness in which the majority of its inhabitants remain. In this adverse context, the schools through which these young people went through are presented as spaces for reconstruction and discovery of new options that lead to the transformation of themselves, and that allow them to make decisions that lead them to incorporate themselves into jobs that help them provide support for others. These images, reconstructed by the subjects about themselves during the transit through the classrooms, from empathic and affective relationships, lead them to assume an attitude of resilience and to rethink their own actions as adults, as well as the way in which they relate to others.

Key words: Discrimination, resilience, school, narrative, experience

Introducción

En este trabajo se exponen resultados parciales de una investigación más amplia que se realiza actualmente con jóvenes de la región Altos de Chiapas, México, quienes relatan eventos de discriminación étnica, de género, religiosa y de otros tipos, sufrida durante los trayectos de su vida. Se plantea que las imágenes reconstruidas sobre sí mismos durante el tránsito por las aulas escolares les lleva a replantear su actuar como adultos, así como la manera en la que se relacionan con otros.

La región en la que se realiza esta investigación está marcada por una historia de colonialismo (producto del dominio territorial español durante más de tres siglos) y colonialidad. Esta última se refiere a la impronta del colonialismo en la "naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas [que mantiene] la subalternización y obliteración de los conocimientos, experiencias y formas de vida" (Restrepo y Rojas, 2010, p. 15). En esta región, como en muchas otras de América Latina, el decreto de independencia nacional (en el siglo XIX) no acabó con la dominación y explotación indígenas, sino que a éstas se suman nuevas expresiones discriminatorias y grupos excluidos.

Habitada por pueblos herederos de la ancestral cultura maya, así como por grupos sociales que son producto del mestizaje, la región se presenta como un mosaico intercultural por el que cotidianamente transitan y se relacionan personas culturalmente diversas. El enfrentamiento, las luchas y los conflictos que enfrentan diversos grupos sociales ante posiciones de poder que buscan homogeneizar e imponer formas de comportamiento heredadas de un proyecto político nacional aliado a las fuerzas del proyecto capitalista-colonizador son característicos de esta región. ¿Qué papel juega la escuela ante esta realidad?, ¿logra transformar la vida de las personas y modificar las relaciones sociales?

Mediante la realización de entrevistas en profundidad (Steinar, 2011) siguiendo una perspectiva de indagación biográfico-narrativa (Clandinin *et al*., 2007; Rivas y Herrera, 2010; Bolivar, 2014; Clandinin, Schaefer & Downey, 2014; Goodson *et al*, 2017), la aplicación de la técnica de la foto-biografía (Álvarez-Gayou, 2003), y observaciones de corte etnográfico realizadas a los sujetos en situaciones de su vida cotidiana (Douglas y Valenzuela, 2012), la investigación "Experiencias escolares de convivencia e inclusión de jóvenes de la región tsotsil-tseltal de Chiapas, México"[i], se propone evidenciar lo que significa vivir en los Altos de Chiapas.

Las/los[ii] jóvenes que colaboran en la investigación se reconocen como pertenecientes a algún grupo/colectivo étnico, sexo-genérico, religioso, en situación migrante, con necesidades educativas especiales o afiliados a alguna práctica cultural emergente, y desde ese posicionamiento describen imágenes vividas para dar cuenta de un contexto adverso que han tenido que enfrentar de distintas maneras; contexto en el que la escuela se convirtió en un espacio que a la par que limitó su actuación, fue generador de posibilidades al detonar experiencias escolares significativas (EES).

Una EES es aquella en la que se articulan los contenidos culturales de la vida cotidiana regional con el currículo escolar, provocando un aprendizaje susceptible de ser trasladado y aplicado en los ámbitos de la vida cotidiana; toma en cuenta la contextualidad del proceso educativo vinculando la escuela con los espacios familiares, comunitarios y regionales que son resignificados y transformados (Espinosa y Pons, 2016 y 2017) y es susceptible de ser rememorada.

Nos interesa destacar las imágenes que sobre ellos mismos fueron construyendo estos jóvenes en sus EES y cómo éstas contribuyeron para que trazaran el rumbo que siguieron sus vidas hasta el momento que actualmente se encuentran, así como las formas en las que se relacionan con las personas con quienes trabajan. En este artículo se abordan las experiencias de tres colaboradores, quienes actualmente se encuentran laborando como profesora de preescolar, como técnico en salud comunitaria y activista social por la defensa de los derechos de la comunidad gay, y, otro más como comerciante de artesanías textiles.

Las imágenes reconstruidas por estos jóvenes al rememorar sus trayectos escolares permiten entender lo que significa vivir en una región marcada por la violencia de género, la intolerancia religiosa, la homofobia, el racismo y la discriminación hacia los migrantes, así como las escasas posibilidades de trabajo y la precariedad económica en la que se mantienen la mayoría de sus habitantes. En este contexto adverso las escuelas por las que transitaron se presentaron como espacios de reconstrucción y de descubrimiento de nuevas opciones para transformar-se y tomar decisiones que los llevan a incorporarse en trabajos en los que brindan apoyo a otras personas.

Senderos de la investigación

Los avances que aquí se presentan forman parte de una indagación más amplia que se realiza en la región Altos de Chiapas, México. En este escrito se retoman los relatos de tres colaboradores (cuadro 1) que develan la auto-imagen construida en una región compleja caracterizada por la violencia de género, el conflicto étnico-religioso, el rechazo a otras expresiones sexo-genéricas, el desprecio y discriminación a migrantes, entre otras.

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 8 – Nº 10 - Año 2017 – pág. 1 – 151
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

Cuadro 1. Colaboradores con la indagación			
Colaborador	**Edad**	**Profesión/oficio**	**(auto)adscripción-reconocimiento identitario/grupo étnico**
Fabiola	29 años	Profesora de Educación Preescolar	Mestiza, feminista, cristiana, aspirante a integrar organizaciones civiles de apoyo a niños en situación de calle
Francisco (Nano)	31 años	Técnico en salud comunitaria y activista social por la defensa de los derechos de la comunidad gay	Mestizo, homosexual, activista social
Juan	28 años	Comerciante de artesanías textiles	Indígena tsotsil, cristiano
Fuente: elaboración propia a partir de datos recabados en el trabajo de campo.			

Siguiendo un método biográfico-narrativo, la información fue recabada a partir de entrevistas a profundidad (Steinar, 2011); en éstas los colaboradores de la investigación mostraron fotografías que para ellos han sido significativas en su vida, después de un proceso de selección que efectuaron tomando en cuenta los siguientes cuestionamientos: ¿cuál es el significado de la imagen retratada?, ¿qué procesos críticos de pensamiento, afectos y recuerdos detona cada imagen?

El significado de las fotografías se fue expresando en los relatos de los colaboradores en un ejercicio de auto-reflexión que permitió recuperar

la propia perspectiva del actor, es decir, a partir de cómo las personas entienden los hechos cotidianos y excepcionales y de la manera en que actúan en consecuencia […] En este sentido, la fotobiografía revalora la postura de que lo verdaderamente significativo son las fuerzas que mueven a los seres humanos como tales y no simplemente como cuerpos: sus ideas, sus sentimientos y sus motivaciones internas (Álvarez-Gayou, 2003, p. 113-114).

Además, se efectuaron observaciones en diferentes contextos, escenarios, mientras ejercían su trabajo u oficio, en su hogar, con algunos familiares y amigos, las cuales fueron registradas tomando como base las categorías de análisis.

Imágenes y contextos escolares formativos

En este apartado recuperamos fragmentos significativos de la vida escolar (de nivel preescolar hasta educación superior) expresados por Fabiola, Nano y

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 8 – Nº 10 - Año 2017 – pág. 1 – 151
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

Juan, los cuales suceden entre las décadas de 1980 a 2010 (ver Figura 1), período durante el cual delinean imágenes acerca de cómo vivieron sus trayectos escolares; aunque nos centramos en la vida en las escuelas, vinculamos ésta a las figuraciones externas que se esbozan en los diferentes contextos formativos que los colaboradores recorren.

FABIOLA tiene 29 años de edad a la fecha, es profesora de educación preescolar. Debido a su profesión se ha desempeñado como docente en diferentes contextos de la geografía en Chiapas, México, pero particularmente en regiones habitadas por pueblos originarios tseltales y tsotsiles y zonas rurales en situaciones de marginación y vulnerabilidad social en la que se ubican jardines de niños del sistema educativo federal. Desde la infancia hasta su etapa de estudios en el bachillerato vivió situaciones de violencia familiar y machismo propiciados por su padre, considera que esta situación aunado a las carencias económicas familiares detonaron que eligiera la práctica de la religión cristina, "pasé de ser católica a convertirme en cristiana", menciona.

La maestra no me hacía mucho caso

En su paso por el Jardín de Niños, Fabiola trae a su mente imágenes de acoso escolar por parte de sus compañeros y de desatención de su profesora. Destaca también, la actitud de rechazo de esta maestra a través de sus gestos, su tono de voz y su fuerte personalidad detonados cuando ocurría algo en el aula que no era de su agrado:

me pusieron en un kínder [jardín de niños] que estaba muy cerca de donde vivíamos, tenía como 4 años, y, recuerdo que me molestaban mucho los niños (…) en el primer jardín era, ¡la molestemos, [la] molestemos! Recuerdo que me daba pavor, yo solo tenía una amiga, entonces me iba a esconder en los salones de atrás y llega un grupito de niñas, ¡ya existía el *bulliyng* no sé por qué ahora le hacen tanto ruido!, (…) recuerdo que la maestra no me hacía mucho caso (…) cosas muy feas se quedaron registradas en mi mente, su actitud, su carácter, su voz, sus caras que me hacía cuando algo no le parecía (…) Cuando hubo un asunto familiar nos tuvimos que cambiar a otra colonia y en esa colonia me mandaron a un nuevo kínder, entonces [en este nuevo jardín de niños] recuerdo mucho a la maestra.

Creo que por eso decidí estudiar lo que estudié

En contraste con su primera escuela, al cambiarse a otra, como resultado del cambio de residencia de su familia, Fabiola recrea imágenes gratas de experiencias con su nueva profesora, llamada Lucía; la recuerda con tal afecto mencionando que ella influyó en la profesión que decidió elegir:

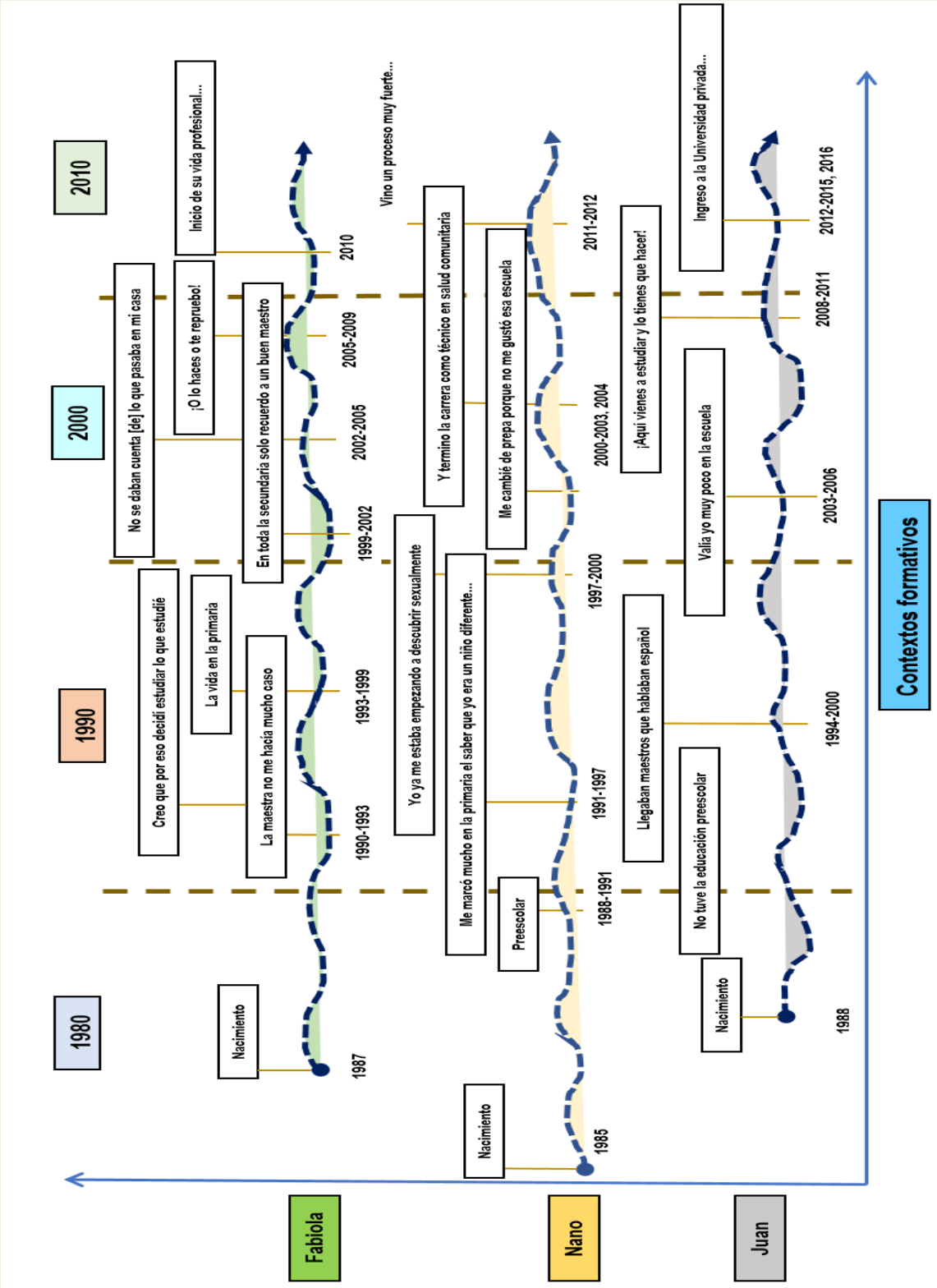
a diferencia del primer jardín [de Niños] donde recuerdo a la maestra como mala, en este segundo jardín, ya no. Esta nueva maestra se llamaba Lucía, me trató muy bien, me acuerdo mucho que siempre era "Fabi por aquí", "Fabi por

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 8 – Nº 10 - Año 2017 – pág. 1 – 151
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

allá"… Yo siempre he sido muy inquieta desde niña. Recuerdo que hizo dos actividades que marcaron mucho mi infancia y creo que por eso decidí estudiar lo que estudié…

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 8 – Nº 10 - Año 2017 – pág. 1 – 151
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

Figura 1. Nodos biográficos y contextos escolares formativos



Fuente: elaborado a partir de datos recabados en el trabajo de campo.

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 8 – Nº 10 - Año 2017 – pág. 1 – 151
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

La vida en la primaria

Durante su trayecto por la escuela primaria se encontró con varias prácticas pedagógicas, estilos didácticos y maneras de entender la educación por parte de los profesores, sobresale entre estos el docente que impartió el primer y segundo grado, caracterizado por Fabiola como un maestro que *amaba lo que hacía*; sin embargo, en los grados posteriores, prevaleció el ejercicio de una escuela tradicional:

[la primaria] en un tiempo se me hizo algo muy tedioso, pero en primero y segundo año fue muy bueno. El maestro era muy lindo, me tuvo mucha paciencia para enseñarme, [él] amaba lo que hacía. Yo recuerdo que tenía problemas para leer, y, aprendí bien, recuerdo que lo hizo con tal amor que ¡cuando vine a ver aprendí a leer! Pero si me preguntas tercero o cuarto año… no me acuerdo quienes fueron mis maestros, trato de… pero no me acuerdo. En quinto y sexto grado me acuerdo mucho del maestro Luis, lejos de acordarme como un maestro que me apoyara, me denigró mucho como alumna porque muchas veces me castigó en el recreo, porque no leía bien, tartamudeaba mucho o quería llorar, siempre me decía ¡es que... tú, otra vez!

En toda la secundaria solo recuerdo a un buen maestro

El tránsito por la educación secundaria estuvo vinculado a la situación de problemas familiares que vivía Fabiola y a las características inherentes de la adolescencia, con las que ella misma se define como *una adolescente inquieta*. En el siguiente fragmento rememora dos imágenes contrastantes, la de un buen y la de un mal maestro:

en toda la secundaria solo recuerdo a un buen maestro como bueno […] que fue el maestro de inglés, por la forma en que daba la clase de inglés, yo recuerdo que si yo hubiera seguido todos lo grados con él tal vez hubiera aprendido a hablar bien el inglés, tenía mucha facilidad para enseñar…

en tercer año tuve un problema de salud, que hizo que faltara muchos días a la escuela y cuando regresé ese día hubo examen, mi papá llegó a platicar con el maestro y le dijo que yo estaba a punto de irme a un extraordinario y que si reprobaba no me iría a la prepa [bachillerato], me puse muy triste, yo le dije, pero ¿por qué? si estoy enferma, por eso había faltado, y él me dijo, si hija, pero tienes que hacerlo, no es mi problema, yo tengo que cumplir con mis calificaciones y si tú estás mal no es mi problema, ese maestro era muy duro, ¡muy duro en su forma de tratarnos!, se veía como un maestro machista, llegaba [y] ¡órale hijos de la chingada [en México esta expresión en la mayoría de casos se entiende como injuria u ofensa expresada a alguien] ya vine a dar mi clase!... y todos así espantados estábamos, cuadraditos con él, no te permitía que le preguntarás si tenías una duda, nos decía ¿qué?, ¿no entendieron?, a ver, ¡última vez!, pero pongan atención…

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 8 – Nº 10 - Año 2017 – pág. 1 – 151
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

No se daban cuenta* [de] *lo que pasaba en mi casa

Uno de los momentos críticos en la vida de Fabiola aconteció durante sus estudios de bachillerato. Los constantes problemas de violencia en su hogar, la situación económica precaria que prevalecía y la etapa de adolescencia fueron acumulando múltiples experiencias que derivaron en el desinterés acentuado para continuar sus estudios. A esto se sumó la indiferencia que sus profesores del bachillerato mostraban hacia su persona,

[en el bachillerato] no me sentía, así como en un espacio donde yo pudiera desarrollarme o hacer lo que yo quisiera, sentía que a la escuela tenía que pasarlo e ir por obligación, tenía yo que darle cuentas a mi papá, porque tenía que ser mejor que ellos, pero en la escuela que yo me sintiera ¡vine a la escuela, que chido voy a estar con mis amigos!, para nada… En la escuela no se daban cuenta [de] lo que pasaba en mi casa, solo una vez una trabajadora social, pero así muy superficial, ligerito…

¡O lo haces o te repruebo!

Durante sus estudios para formarse como profesora de educación preescolar en la Escuela Normal su vida familiar atravesaba una etapa más estable, la violencia y vejaciones habían disminuido significativamente en su hogar; su padre buscó ayuda psicológica en diferentes instituciones y asociaciones civiles que tuvieron efecto en la distensión de sus relaciones familiares. En ese espacio escolar Fabiola recuerda un suceso de coerción sobre sus creencias religiosas:

durante la carrera [de licenciatura en Educación Preescolar] me fue bien, pero empecé a presentar un problema cuando fue mi último año de prácticas intensivas. Todo estaba muy bien, hasta que fue el día de los muertos [En México celebración tradicional que se realiza el uno y dos de noviembre], ¡yo no!… por lo mismo de la iglesia cristina, era ¡no!, no puedes participar en cuestiones como el dos de noviembre o diciembre [en celebraciones navideñas], ¡eran súper tajantes [en la congregación cristiana] donde yo estaba!; entonces, me acarreó un problema porque mi tutora de la [Escuela] Normal me dijo: pon los adornos de noviembre, estaba en octavo semestre, me dijo: ¡tienes que adornar!, yo le dijo, no, no voy a adornar, ¿por qué voy a adornar?, yo no voy a adornar, pero ¿por qué no vas adornar?, la maestra no era nada paciente la que era mi tutora en ese tiempo en el kínder y se fue a quejar con la directora, y tras no basta la directora y la maestra mandaron a llamar a mi asesor de la Normal, de tesis, de documento recepcional, y me dijo, ¿por qué no quieres adornar?, ya me dijeron que no quieres poner calaveras y yo ¡no!, es que yo no voy a hacer altar ni calaveras, yo soy cristiana y a mí nadie me mueve, porque eso va en contra de Dios; y el maestro, tal vez no fue la mejor solución pero me dijo ¡o lo haces o te repruebo!, y a mí no me quedó de otra más que enfermarme esos días [risas]…

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 8 – Nº 10 - Año 2017 – pág. 1 – 151
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

FRANCISCO, conocido en el mundo de la diversidad sexual como Nano, es un joven de 31 años de edad que actualmente es técnico en salud comunitaria y activista social por la defensa de los derechos de la comunidad gay. Nano nació en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, y a los pocos meses de vida migró por motivos laborales con su familia al Distrito Federal, capital del país, ahora Ciudad de México; posteriormente regresó a San Cristóbal de Las Casas, lugar en el que reside hasta la fecha. Nano expresa que cuando su familia, procedente de una cultura conservadora, se enteró de su orientación y preferencia sexual padeció rechazo, particularmente de su madre quien en algún momento exclamó *¡te prefiero muerto a tenerte gay!,* paulatinamente fue ocurriendo el proceso de aceptación, a la fecha considera que tiene una excelente relación familiar. En su tránsito por diversos contextos formativos ha vivido violencia y discriminación por su condición sexo-genérica.

Imágenes iniciales: la infancia y los afectos en educación preescolar

En sus primeros años en la escuela, Nano construye dos imágenes del Jardín de Niños; una representada por relaciones de confianza y libertad y otra revivida como un espacio de marcados roles de género y de señalización. Es desde estos primeros años que Nano comienza a darse cuenta que tiene *cierto tipo de gustos* y preferencias*.*

yo estudié todo el kínder [refiriéndose al jardín de niños] en la Ciudad de México. Era un kínder para hijos de gente militar, y, era el de: no te preocupes, deja, hazlo, tiene que saber, [el estudiante] tiene que entender, te daban esa libertad de elegir… Venimos a Chiapas, y, empiezo con los últimos meses de preescolar y veo mucho la estigmatización de niñas así, niños asado… ¿no? Y lo que recuerdo era mucho el apoyo de la maestra Pini, que decía: déjenlos son niños, están aprendiendo, van a aprender más y van a conocer... y fue como que esa partecilla donde yo empecé a darme cuenta que yo tenía cierto tipo de gustos y que aquí en San Cristóbal no se podían ir marcando…

Me marcó mucho en la primaria el saber que yo era un niño diferente…

Conforme los años transcurrieron Nano cada vez más se percibía como un *niño diferente,* imagen que era evidenciada y denostada principalmente por sus compañeros de clase y en algunos casos por los padres de familia que acudían a la escuela por sus hijos y por algunos de sus profesores. Evoca a la escuela primaria como un espacio de prohibiciones,

me marcó mucho en la primaria el saber que yo era un niño, en el aspecto diferente… cómo se le marcaba, porque yo fui muy femenino, yo fui un niño muy

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 8 – Nº 10 - Año 2017 – pág. 1 – 151
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

feme-niño, femenino (…) a mí me encantaba jugar con *barbies*, me encantaba jugar pelota, me encantaba jugar agarrador [juego en el que un jugador persigue a otros y al que atrapa debe detenerse], y lo que siempre había era el ¡no!, tú eres niño y tienes que hacer esto, siempre la limitante, la heteronorma, el hecho de ¡no coincidas con ciertos gustos

femeninos porque está mal!

Yo ya me estaba empezando a descubrir sexualmente

La adolescencia en la secundaria fue una etapa complicada para Nano. La acción de las hormonas para dar paso al desarrollo sexual, la búsqueda de identidad, las tensiones psicológicas y la situación que vivía en la escuela y en su núcleo familiar lo llevaron en varios momentos a la aflicción. Nano describe a la escuela secundaria como un espacio de poder en el que directivos y docentes imponían limitaciones y mandatos de autoridad:

entro a la secundaria en el año [19]97, y, empiezo a darme cuenta de todas las situaciones que me rodean, volvemos a lo mismo: al machismo, a las limitaciones, al no puedes, al tú no quieres y no es que yo no quisiera, es que la gente te lo impone y nos damos cuenta muchos de nosotros que tenemos esa afinidad por querer conocer más y la limitante era de que los maestros decían ¡no!, no estás preparado, estas muy chavito [joven], estás muy niño y un mocoso como tú no puede. Siempre esa fue la limitante.

Me cambié de prepa [bachillerato] ***porque no me gustó esa escuela***

Durante el tránsito de la secundaria al bachillerato Nano presentó una crisis identitaria debido a las constantes experiencias de discriminación con relación a su condición sexo-genérica que era enfatizada por la desatención de sus profesores. Después de unos meses de estar en esta escuela decidió abandonarla y buscar otra:

empiezo a tener más contratiempos con mi sexualidad porque ¡yo no conocía que es ser homosexual!, no tenía la información cuando le preguntaba a los maestros simple y sencillamente me decían, es que estás mal, ya se te pasará, te falta porque no tienes novia, porque te juntas con muchas niñas por eso eres muy femenino… después me cambié de prepa.

Y termino la carrera como técnico en salud comunitaria

En su búsqueda para ingresar a otro bachillerato decidió inscribirse en el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) en donde estudió

la carrera de técnico en salud comunitario. Aquí Nano percibió otro tipo de ambiente escolar y relaciones entre compañeros y profesores que distinguió como menos violentas; no obstante, los insultos, las discriminaciones y los actos de agresión persistieron, aunque disminuidos. Al finalizar sus estudios comienza a desempeñarse profesionalmente en diferentes espacios, e, inicia a trazar lo que más adelante delinearía como activismo social,

> se empiezan a dar oportunidades para trabajar en centros estatales, en asociaciones civiles, con *Marie Stopes*-México, tener preparación como enfermero con mis cuidados generales de enfermería y más enfocado a la sexualidad, a trabajar con jóvenes, a trabajar enfermedades de transmisión sexual, prevención en embarazos no deseados, uso adecuado del condón, VIH-SIDA, posturas de DIU´s [dispositivos intra-uterinos], anticonceptivos intradérmicos y se me abre la posibilidad de tener más capacitaciones: a ser becario por parte de la Universidad Autónoma de Guadalajara con un proyecto de radio, y de saber que como joven no era lo que me decían de saber, no hagas esto, estas loquito…

Vino un proceso muy fuerte…

A los 26 años de edad Nano pasa por uno de los momentos más difíciles de su vida al ser diagnosticado con una enfermedad de trasmisión sexual contagiada por su pareja. Este periodo estuvo singularizado por momentos de tensión, crisis y depresión que superó paulatinamente con ayuda médica profesional, organizaciones civiles de apoyo y amigos. Nano expresa que ha vivido discriminación por su condición de salud, entre otras cosas:

> [refiriéndose a los procesos de discriminación] los he vivido, los sigo viviendo y creo que los voy a vivir por más tiempo… por ser chaparrito, por ser chiapaneco, por ser de ojos verdes, por ser gordito, ¿por qué más?... por ser homosexual, por tener un diagnóstico (…) Vino un proceso muy fuerte, muy fuerte mío, y que me doy cuenta que el activismo en VIH era lo más importante… ¿por qué?, porque yo tuve una pareja, desafortunadamente tuvimos un rel… no nos protegimos, confié… y no es como martirizarme como el típico eslogan: yo con VIH y voy a morir, ¡no, no, no!… es: ¡yo VIH puedo!... es una forma de vida.

JUAN actualmente es comerciante de artesanías textiles en la región de los Altos de Chiapas que mercadea principalmente a nivel local e intermitentemente en los ámbitos nacional e internacional. Es tsotsil, a la fecha cuenta con 28 años de edad y reside en San Cristóbal de Las Casas. Los productos que mercantiliza son elaborados en su localidad de origen, *Muk'ta wits* que traducido de su lengua materna al español significa "cerro grande", o en comunidades cercanas. A la edad de doce años dejó su comunidad para continuar sus estudios de secundaria en San Cristóbal de Las Casas, *me escapé de mi casa sin el permiso de mi papá*, expresa con algunas dificultades en español, motivado por el deseo de aprender castellano

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 8 – Nº 10 - Año 2017 – pág. 1 – 151
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

y recibir educación formal con más calidad; Juan abandonó su hogar en contra de la voluntad de sus padres, lo que originó que no recibiera ningún tipo de apoyo para su manutención en la ciudad; tuvo que trabajar como empleado doméstico en varias casas. Al llegar al contexto urbano Juan padeció diversos actos discriminatorios.

No tuve la educación preescolar

Juan no cursó la educación preescolar ya que en los años de su infancia aún no se ofrecía este nivel educativo en su comunidad. Actualmente la comunidad ya cuenta con preescolar.

nací en San Andrés Larrainzar [municipio tsotsil en Chiapas, México], es una comunidad que se llama *Muk'ta wits* [Cerro grande] y pues ahí todavía no había la escuela preescolar, solo todos los niños van a la escuela primaria.

Llegaban maestros que hablaban español

Durante los seis años de la educación primaria una de las dificultades más preocupantes para Juan y sus compañeros fue la comunicación entre profesores y estudiantes. Juan solamente se comunicaba en tsotsil con sus padres, familiares, amigos y miembros de la comunidad, mientras que los docentes que llegaban a la escuela, aunque pertenecían a un grupo étnico descendiente de los pueblos mayas originarios que habitaron el territorio (tseltal, tsotsil, ch'ol, entre otros), y tenían en alguna forma referentes de las lenguas originarias, e incluso algunos profesores también eran tsotsiles, no se expresaban en esta lengua con sus estudiantes. Estos profesores fueron formados en el sistema educativo de educación indígena bilingüe y varios de ellos incursionaron en la docencia como promotores de educación indígena para atender a zonas rurales e indígenas:

fue muy difícil porque en la [educación] primaria llegaban maestros que hablaban español y la mayoría de los niños que asisten a la escuela, pues… no hablan español, su lengua materna es tsotsil, pues a muchos niños eso creo que le dificultó. En mi caso a mí sí me dificultó mucho, pero si solo entendía nada más por los gestos y las señas [de los maestros].

De la primaria Juan recrea imágenes de múltiples castigos que recibió junto con sus compañeros por desobedecer o no entender alguna instrucción que los profesores les daban en castellano,

nos sentaban, nos hincaban con corcholatas [tapón metálico que cierra las botellas embotelladas], fueron procesos un poquito dolorosos, y te pegan las manos varazos y eso si estaba bien doloroso…

El acoso sexual a las alumnas adolescentes que rebasaban los doce años de edad fue un tema recurrente en la escuela primaria, lo que ocasionaba que las estudiantes desistieran de entrar a la escuela ante el temor de ser acosadas o abusadas, en el relato de Juan destaca

un maestro bien feo su modo. Porque si [las alumnas] no lo aceptaban su invitación lo reprobaban, bien feo. De hecho allí en la comunidad ya fue que estaba yo en sexto [grado], había una muchacha, ya estaba grandecita, tenía catorce años todavía estaba en la primaria, la llevaban a la dirección, ahí los maestros se

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 8 – Nº 10 - Año 2017 – pág. 1 – 151
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

quedaban a dormir, ahí vivían, y pues lo metían en el cuarto (…) los maestros se llevaban [a las alumnas] casi a la fuerza, este fue una que, la muchacha pareciera que se embarazó, pues armó todo el problema en la comunidad el maestro que estuvo en ese tiempo querían meter la cárcel si no que respondían porque estaba embarazada la muchacha, y no sé qué fue lo que hicieron si abortó o no, ya no supimos bien, pero el maestro sí salió huyendo de allí…

Valía yo muy poco en la escuela

Al llegar al contexto urbano para iniciar sus estudios de secundaria, Juan vivió recurrentes situaciones de discriminación en la escuela debido a su condición étnica y socio-económica; situación que se agudizaba por la desatención de los profesores,

mis compañeros eran… pero tremendos… me pegaban, me decían que yo salí del kínder [porque Juan es de baja estatura y complexión delgada], ¡se escapó del kínder, regrésenlo al kínder!, me decían "de pueblo", me decían que era un "indio" … me discriminaban igual por venir de pueblo, ¡no habla español, es un indio!, ¡para qué se viene a meter aquí si no habla español, no sabe! (…) [a los maestros] no les importaba que estaba yo allí, pero si lo sentía… ni caso me hacían, les llegaba a dejar mi tarea [y] tampoco me revisaban bien, creo que por lo mismo que yo no hablaba bien español… lo sentí bien feo… de mis compañeros habían salido de una escuela mucho mejor que yo… valía yo muy poco en la escuela…

¡Aquí vienes a estudiar y lo tienes que hacer!

Juan rememora sus estudios de secundaria como un trayecto formativo con muchas vicisitudes y tensiones, en varios momentos pensó en abandonar la escuela. Después de todo la concluyó, y, decidió cursar el bachillerato. En él se encontró con varios profesores autoritarios centrados en prácticas didácticas y pedagógicas tradicionales en donde el poder coercitivo que ejercía el profesor hacia sus alumnos era una constante. También, aunque atenuadas, siguieron las expresiones y actos de discriminación hacia él por parte de sus compañeros,

los maestros en la preparatoria [bachillerato] fueron muy estrictos, su postura muy prepotente los maestros nos decían ¡aquí vienen a estudiar y lo tienen que hacer! y no nos explicaba tanto para entender y hacer… hubo un maestro que todos los grupos les cayó mal, se llamaba Amador, decían ese maestro es un "perro" porque te reprobaba por tantita que vea que algo está mal tu tarea y te aventaba tu tarea, no te explicaba sabes esto no está bien, ¡te aventaba en tu cara el trabajo!, te agarraba y te aventaba y ¡no sirve tu trabajo…! es muy difícil (…) sigue siendo que ya no somos de aquí de San Cristóbal, que somos de pueblo, que somos indios decían también… nos decían son de pueblo, de comunidad, y "no merecían estudiar aquí" decían algunos compañeros…

Al término de sus estudios de bachillerato Juan se dedicó a trabajar empleándose en diversas empresas y tiendas, tomó esta decisión para ahorrar dinero y después continuar sus estudios universitarios, después de algunos años cursó la licenciatura en administración de empresas en una Universidad privada en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, en esta etapa de su trayecto formativo expresa que ya no vivió actos de discriminación explícitos como en los otros niveles educativos, *algunas veces me pasó pero ya muy poco*, señala, *tal vez porque era escuela pagada y les interesaba más el dinero,* manifiesta.

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 8 – Nº 10 - Año 2017 – pág. 1 – 151
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

Resarcimiento y proyección de otras imágenes

¿Hacia dónde los sujetos proyectan sus imágenes e intenciones?, ¿cómo el registro de imágenes desde las experiencias, su evocación y resignificación desencadena procesos de pensamiento que se traducen en intervenciones ético-políticas en la realidad regional de los colaboradores? se plantea que las imágenes reconstruidas sobre sí mismos y sobre la escuela durante el tránsito por las aulas escolares les llevan a replantear su actuar como adultos, así como la manera en la que se relacionan con otros, proyectando una imagen de futuro distinta al pasado. Aflora la necesidad de intervenir en la realidad de la región al tomar como referentes sus propias experiencias y la posibilidad de resarcir situaciones que a ellos les afectaron; esta preocupación recubre una dimensión social, que no solamente se refiere a los protagonistas, sino a la sensibilización, concientización y advertencia hacia cualquier persona susceptible de vivir experiencias traumáticas. El activismo social y la participación en organizaciones civiles figuran como espacios que posibilitan lo anterior, al brindar el apoyo necesario, que en su momento no tuvieron, a niños y jóvenes principalmente. Los colaboradores explican esto con sus propias palabras:

siento las ganas de seguir replicando, de seguir dando pláticas, de seguir construyendo una mejor sociedad para los jóvenes, de involucrarlos, y sobre todo de dejarles esa semillita, como de que quieran tener valores, que quieran tener un aprendizaje y que sean responsables, que no sean temerosos, pero, tampoco que les valga el miedo, porque esta generación son los niños de que no tengo miedo, me vale madres [para referirse a no me importa] la vida, y sé que no me preocupo. Mejor me ocupo y si me voy a morir pues para eso nací ¿no?, eso es lo que yo quiero (…) en eso veo la situación de que los jóvenes teníamos que empoderarnos, y, darnos a entender que nuestras malas decisiones podían cuartar nuestra vida y empieza mí… parte sobre el activismo social, que fue sobre sexualidad, que fue así como comienzo, y, ya para 2012 yo ya estaba con más temáticas de VIH (…) y la oportunidad de entender que un activista social se hace no por el hecho de replicar una plática, sino por el hecho de buscar, de moverle, de intentar, de darle el seguimiento que en su momento yo no tuve a los demás jóvenes (Nano);

estoy buscando alternativas para organizar, yo misma, o al menos pertenecer a una organización civil que atienda a niños y niñas en situaciones de calle o algo así, aún no sé exactamente… en eso ha estado mi interés, que yo les dé platicas de diferentes temas, talleres de dibujo, pintura, manualidades, teatro… lo quiero hacer en las tardes, algunos días, después de mi trabajo o lo fines de semana, un día de esos… Hace un tiempo fui a ver a una persona, una conocida, para que me asesora acerca de cómo iniciar la asociación civil, ella que ya tiene experiencia, me explico y en eso ando… (Fabiola);

quiero que las gentes de mi comunidad que son así como yo, salgan adelante, por la vida que llevan; yo con la venta de los textiles los apoyo como

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 8 – Nº 10 - Año 2017 – pág. 1 – 151
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

fuente de trabajo, les compro textiles y los vendo y ellos me apoyan así también, los quiero ayudar, ellos no tienen trabajo pues. Les digo que sigan estudiando sus hijos, que sí se puede, que le echen ganas a su estudio, así como yo pude, para que tengan mejor vida (Juan).

Empatía, afectividad y resiliencia

Los sucesos vividos por los protagonistas los han llevado a tomar postura ante la vida y a relacionarse de otra forma con las personas, instituciones y contextos. Estas expresiones los colocan en una dimensión empática detonada por las imágenes en las que se manifiestan afectos (emociones y sentimientos), profundas convicciones, voluntades y pasiones reflejados en la vida de otras personas, imaginando otras posibles realidades y construyendo actitudes resilientes. La aptitud de comprender afectiva y racionalmente tiene como referente directo las imágenes de un pasado en el que los protagonistas de este escrito vivieron la exclusión y marginación social, del que recuperan imágenes que ahora proyectan para contribuir en la transformación de otros relatos en la región.

Siguiendo a Breithaupt (2011) esto inicia como un *ruido empático* que se traduce en *mecanismos de toma de partido en situaciones de conflicto*. Los relatos de los colaboradores aquí detonan procesos que, de manera consciente o inconsciente, conforman una *empatía narrativa, el desarrollo de la comprensión*, de *la simpatía* y de *la compasión* hacia otros que, como ellos pueden ser sujetos de discriminación en la región*;* según este autor, es el espacio de las *culturas de la empatía,* consistente en "la decisión de tomar partido por uno (y no por el otro), legitimada racional y emocionalmente por medio de estrategias narrativas" (p. 225). De alguna manera, Le Breton da cuenta de este proceso al referirse a la cultura afectiva que se presenta

dentro de un mismo grupo, [como] un repertorio de sentimientos y de comportamientos [que] se adecúa a una situación en función del estatus social, la edad, el sexo de los que son afectivamente tocados… Una cultura afectiva forma un tejido apretado en el que cada emoción está colocada en perspectiva dentro de un conjunto. Hablar de las emociones en términos absolutos, como el enfado, el amor, la vergüenza, etc., implica cometer una forma más o menos sensible de etnocentrismo (…) para que una emoción sea sentida, percibida y expresada por el individuo, debe pertenecer a una u otra forma del repertorio cultural del grupo al que pertenece (…) las emociones son modos de afiliación a una comunidad social, una forma de reconocerse y de poder comunicar juntos, bajo un fondo emocional próximo (Le Breton, 2013, p. 70-71).

El repertorio del/los grupo(s) al que pertenecen los narradores está plagado de actos discriminatorios, los cuales prevalecen en un modelo de sociedad tradicional-colonial que se ha impuesto y logrado perdurar a lo largo de los años en

los Altos de Chiapas. Vistos de manera separada cada narrador da cuenta de cómo estos actos se encubren en diferencias culturales (religiosas, de clase, de condición sexo-genérica, de etnia) que se han traducido y hasta naturalizado en una región marcada por fuertes desigualdades sociales. Pero en este contexto, aflora un proceso crítico del pensar que detona cierto nivel de agenciamiento que los lleva a revertir las imágenes de dolor y angustia que caracterizaron su pasado personal, hacia imágenes que proyectan un futuro más alentador para otros, aquellos con los que se comparte una cultura empática.

Conclusiones

La reconstrucción de imágenes de sufrimientos pasados hacia otras que desencadenan identidades resilientes transita de lo personal a lo colectivo. En este tránsito la convivencia escolar ha sido clave, pues la escuela se reconoce como este espacio represor y posibilitador en el que los sujetos se reconocen e identifican (como pobre, como indio, como cristiana, como homosexual…), al establecer relaciones con otros. Es así mismo el espacio en el que se desencadena la reflexión y se construye la idea de ser distinto.

La búsqueda de respuestas a las preguntas con las que se abre este trabajo, ¿qué papel juega la escuela ante esta realidad?, ¿logra transformar la vida de las personas y modificar las relaciones sociales?, nos lleva a concluir que hay EES que marcan la vida de las personas; estas experiencias se recuerdan a través de la recreación de imágenes que permiten comprender cómo se evoca la escuela, cómo la vivieron, la transitaron, la sintieron... Las imágenes se colocan en el margen entre la realidad y la ficción, esta última entendida como aspiraciones y deseos, para dar paso a la acción en pro de un futuro distinto, en el que los narradores no solo se transforman a sí mismos, sino se proponen contribuir en la transformación de otros; son imágenes construidas y reconstruidas en el actuar cotidiano para dar sentido a la existencia.

Referencias bibliográficas

Álvarez-Gayou J., J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología.* México, D.F: Paidós Educador.

Bolivar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado. Voces y contextos, *Revista mexicana de investigación educativa.* Disponible en http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14031461004

Breithaupt, F. (2011). *Culturas de la empatía.* Madrid: Katz editores.

Clandinin, D. J. *et al.* (2007). *Handbook of narrative inquiry. Mapping a methodology*. California: Sage publications.

Clandinin, D. J., Schaefer, L. & Downey, C.A. (eds). (2014). *Narrative conceptions of knowledge: towars understanding teacher's attrition*. UK: Emerald.

Douglas F. y Valenzuela, A. (2012). Etnografía crítica. La política de la colaboración. *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa, volumen II* (Denzin y Lincoln, coordinadores). Barcelona: Gedisa, pp. 79-110.

Espinosa T., I. de J. y Pons B., L. (2016). Experiencias escolares significativas. Dimensión intercultural-afectiva y pensamiento crítico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72/2, pp. 47-70. Obtenido de http://rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=7613

Espinosa T., I. de J. y Pons B. L. (2017). Valor pedagógico de las narrativas escolares.
Configuración de currículos regionales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos,* vol. XLVII, núm. 1, pp. 7-42. Obtenido de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27050422002

Goodson, I. *et al.* (2017). *The Routledge international handbook on narrative and life history.* Routledge: New York.

Le Breton, D. (2013). Por una antropología de las emociones. Revista latinoamericana
de estudios sobre cuerpos, emociones y sociedad (10), 67-77. Obtenido de http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/viewFile/208/145

Restrepo, E. y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos.* Colombia: Editorial Universidad del Cauca, Colección Políticas de la Alteridad.

Rivas F. J. I. y Herrera P. D. (Coords.). (2010). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro.

Steinar, K. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa.* Madrid: Morata.

Notas finales

[i] Proyecto de investigación financiado por el Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Chiapas (COCYTECH).

[ii] Para facilitar la lectura, a partir de aquí se elimina el desdoblamiento de género, aunque manifestamos que, al referirnos a los colaboradores, los narradores, o cualquier otro similar, estamos incluyendo tanto hombres como mujeres.

Revista Digital Año 8. Nº 10 - Año 2017. –pág. 1-151
ISSN 1853-1393
Resistencia. Chaco. Argentina - 2017

SER PROFESOR DE SECUNDARIA EN UN CONTEXTO INDÍGENA. NARRATIVA DOCENTE

BEING A SECONDARY SCHOOL TEACHER IN AN INDIGENOUS CONTEXT. TEACHING NARRATIVE

Walter Othón Gómez Vázquez [1]- Nancy Leticia Hernández Reyes[2]

Fecha de recepción: 17-12-2016
Fecha de aceptación y versión final: 11-04-2017

Resumen:
El presente artículo es producto del trabajo conjunto entre directora y estudiante de maestría orientado a la concreción de la tesis de posgrado. Tiene como propósito mostrar cómo a través de la narrativa, el proceso de reflexión-autoreflexión docente sobre la propia práctica, dimensiona la propia percepción del trabajo al situar la experiencia en un contexto específico y la importancia que tiene poder regresar a la experiencia vivida y recrearla sistemáticamente, proponiendo una manera de interpretar pero también mostrando una forma de ser docente y lo que está en juego cuando se trabaja frente a grupo, los aciertos y errores de los que se aprende día a día.
Como ejercicio metacognitivo, se discute en este texto, el proceso de reflexión-narración elaborado por un docente de nivel básico secundaria, ubicado en una zona indígena, para quien la docencia en física no estaba considerada como opción laboral; sin embargo, los sucesos lo fueron llevando ante la disyuntiva de ser profesor de secundaria en dicha asignatura para la cual no estaba preparado; sin embargo, se ha ido forjando en la docencia en el medio indígena. Para construir la narrativa, se emplearon diarios construidos por los alumnos, portafolios de evidencias, videos, fotografías y el diario del docente; se realizó un ejercicio en retrospectiva del camino recorrido, se repensó la propia práctica con una visión diferente, buscando conocer-se para mejorar su práctica y generar una mayor incidencia en el aprendizaje de la física de sus estudiantes.

Palabras Clave: narrativa y educación, educación indígena, experiencia docente, docencia y narrativa.

Abstract:
The present article is the product of the joint work between director and student of master's degree oriented to the conclusion of the thesis of postgraduate. Its purpose is to show how through the narrative, the process of reflection-teacher, self-reflection on the practice itself, dimensions the own perception of work by placing the experience in a specific context and the importance of being able to return to the lived experience and recreate it systematically, proposing a way of interpreting but also showing a way of being

[1] Licenciado en docencia de la química por la Normal Superior de Chiapas. Maestro en Educación por la Universidad Autónoma de Chiapas. Docente de nivel secundaria en el área de ciencias. Profesor de la Secundaria Técnica Industrial No. 150, Secretaría de Educación Federalizada. Domicilio: Nicolás Ruiz 95ª, Barrio de Guadalupe, San Cristóbal de las Casas, Chiapas. Teléfono: 9611144722 Correo electrónico: walter_030609@hotmail.com.
[2] Doctora en Educación por la Universidad de Málaga; Maestra en Educación Superior y Licenciada en Pedagogía por la Universidad Autónoma de Chiapas. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Profesora-investigadora de la Universidad Autónoma de Chiapas. Domicilio: Calle Medicina Humana No. 153, Col. Higo Quemado, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, C.P. 29059. Teléfono: 9611557669. Correo electrónico: nancylet54@hotmail.com

a teacher and what is at stake when working in front of a group, the successes and mistakes of which one learns day by day.
As a metacognitive exercise, this text discusses the process of reflection-narration elaborated by a teacher of secondary basic level, located in an indigenous area, for whom teaching in physics was not considered as an employment option; nevertheless, the events took him before the dilemma of being a secondary teacher in this subject for which he was not prepared; however, it has been forged in teaching in the indigenous environment.
To construct the narrative, newspapers constructed by the students, evidence portfolios, videos, photographs and the teacher's diary were used; an exercise was carried out in retrospective of the way traveled, the practice itself was rethought with a different vision, looking for knowledge to improve its practice and generate a greater incidence in the learning of the physics of his students.

Key words: narrative and education, indigenous education, teaching experience, teaching and narrative

Introducción

El presente trabajo tiene como propósito mostrar cómo a través de la narrativa, el proceso de reflexión-autoreflexión docente sobre la propia práctica, dimensiona la propia percepción del trabajo al situar la experiencia en un contexto específico y la importancia que tiene poder regresar a la experiencia vivida y recrearla sistemáticamente, proponiendo una manera de interpretar pero también mostrando una forma de ser docente y lo que está en juego cuando se trabaja frente a grupo, los aciertos y errores de los que se aprende día a día.

La narrativa como método de investigación se utiliza para reconstruir la experiencia, se inicia con un diálogo, primero con nosotros mismos; en esta auto-indagación no solo se habla de cada uno, sino del tiempo, del entorno, de grupos de referencia, se habla de la sociedad en la que se ha y está viviendo y del lugar donde se trabaja. Se habla de lo que eres, pero también de quiénes somos y por qué y cómo se ha llegado a esa condición. La narrativa es una reconstrucción de lo que se fue, expresado en lo que se es. Por tanto, no se habla del pasado, sino del presente y del futuro.

Rivas y Cortés (2013) describen los procesos mismos de investigación como "artefactos históricos". Por lo tanto, esta perspectiva de investigación pretende profundizar en las ideologías que actúan en la interpretación de la realidad que hacen los participantes mismos, así como los propios investigadores. La narrativa se emplea como un medio de comprensión e interpretación de la realidad; de una realidad que es construida a través del relato, en donde cobra relevancia la historia oral, los anales y las crónicas, así como las historias y los relatos de familia, las fotografías, las memorias y otros documentos personales que van constituyendo la historia individual y colectiva de las personas, las entrevistas, los diarios, los escritos autobiográficos, las cartas, conversaciones y notas de campo obtenidas a partir de la observación (Hernández y Pons, 2013).

Se puede decir que la realidad humana no es más que una conversación, sin principio ni final, a la cual los individuos van haciendo contribuciones. De tal forma que todo lo que va caracterizando la vida del ser humano, incluidos los

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 8 – Nº 10 - Año 2017 – pág. 1 – 151
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

aspectos mentales y emocionales, se va construyendo desde esta conversación que la va transformando, a la vez que transforma su entorno de una forma idiosincrásica (Rivas y Cortés, 2013).

El trabajo está organizado en tres apartados. En el primero de ellos se describe el nivel de estudios secundaria, poniendo énfasis en los aspectos curriculares y las características para la enseñanza de la física que se promueve desde la Secretaría de Educación Pública (SEP), así como de las estrategias didácticas puestas en cuestión. En el segundo apartado se referencian los rasgos del contexto donde se sitúa la práctica del docente protagonista, la comunidad indígena tseltal de Matzam, ubicada en el Municipio de Tenejapa, Chiapas. Posterior a ello, en el tercer apartado se presenta la narrativa de la práctica docente dividida en tres momentos: el inicio del recorrido en la docencia en contextos indígenas hasta la llegada a Matzam donde el principal reto es la planeación docente; el segundo, donde se describen y analizan los contenidos y las estrategias utilizadas por el docente en su búsqueda por hacer más significativo el aprendizaje en sus estudiantes donde hace alusión a dos experiencias consideradas relevantes por el profesor, por su capacidad comunicativa; y un tercer momento donde se evalúa la propia práctica, reflexionada de manera retrospectiva.

Como ejercicio metacognitivo, se evidencia en este artículo, el proceso de reflexión-narración elaborado por un docente de nivel básico secundaria, ubicado en una zona indígena, para quien la docencia en física no estaba considerada como opción laboral, pues al haber estudiado ingeniería química, pensó que ubicarse en el área de ciencias, lo acercaría a la docencia de la química; sin embargo, los sucesos lo fueron llevando ante la disyuntiva de aceptar unas horas como profesor de secundaria pero en la asignatura de física, para la cual no estaba preparado; sin embargo, se ha ido forjando en la docencia en el medio indígena y busca conocerse para mejorar su práctica y generar una mayor incidencia en el aprendizaje de la física de sus estudiantes.

1. La educación secundaria en México

En México la educación secundaria forma parte de la educación básica, es obligatoria desde 1993 y adopta formas distintas según sus propósitos específicos: secundaria general, para trabajadores, telesecundaria, técnica y abierta; a excepción de la abierta, todos los demás servicios componen la secundaria escolarizada. La educación secundaria se compone de tres años y está dirigida a la población de 12 a 16 años de edad que haya concluido la educación primaria. Las personas mayores de 16 años pueden estudiar en la secundaria para trabajadores o en la modalidad abierta. Este nivel es considerado propedéutico, es decir, necesario para iniciar estudios medios profesionales o medios superiores (SEP, 2017a).

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 8 – Nº 10 - Año 2017 – pág. 1 – 151
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

De acuerdo con las atribuciones que le confiere la ley, la Secretaría de Educación Pública (SEP) establece los planes y programas de estudio para la educación secundaria y su observancia es de carácter nacional y general para todos los establecimientos, públicos y privados. El propósito esencial del plan de estudios de la secundaria es contribuir a elevar la calidad de la formación de los estudiantes que han terminado la educación primaria, mediante el fortalecimiento de los contenidos que respondan a las necesidades básicas de aprendizaje de la población joven del país y que sólo la escuela puede ofrecer. Los contenidos integran los conocimientos, las habilidades y los valores que permiten a los estudiantes continuar su aprendizaje con alto grado de independencia, dentro o fuera de la escuela; facilitan su incorporación productiva y flexible al mundo del trabajo; coadyuvan a la solución de las demandas prácticas de la vida cotidiana y estimulan la participación activa y reflexiva en las organizaciones sociales y en la vida política y cultural de la nación (SEP, 2017b).

Una de las principales reorganizaciones del sistema educativo se diseñó e implementó mediante lo que se conoce en México como la federalización descentralizadora que se hizo efectiva hasta la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1992 después de un largo proceso de diseño e implementación; a través de este proceso, el gobierno federal transfirió a los 31 estados del país los recursos y la responsabilidad de operar sus sistemas de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), así como, los de formación y actualización de maestros para este tipo de educación (Arnaut, 1998). La reformulación de contenidos y materiales educativos implicó una reforma curricular y pedagógica —inédita y de amplias dimensiones—. Se renovaron los contenidos y se organizan de nuevo por asignaturas; se amplió y diversificó la producción de materiales educativos para alumnos y maestros; se propuso el trabajo pedagógico de enfoque constructivista y, además, se incorporó una visión institucional de la escuela que exigió nuevas formas y contenidos de trabajo a la supervisión y dirección escolar. Este nuevo currículo operó en las escuelas de educación secundaria desde el ciclo escolar 1993-1994.

Otra consecuencia del ANMEB (1992) fue que se estableció la obligatoriedad de la educación secundaria, incrementándose a 9 años la escolaridad básica obligatoria; es decir, seis de primaria y tres de secundaria. Esta decisión implicó una reforma importante al artículo tercero constitucional donde se encuentra establecido el derecho a la educación.

Con la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) en el año 2011, culmina un ciclo de reformas curriculares en los tres niveles que integran la educación básica, se presenta así el Plan de Estudios 2011. En dicho documento se describe la propuesta curricular cuyo propósito es la búsqueda de un compromiso mayor, que transparente las responsabilidades y los niveles de desempeño en el sistema educativo y reconoce la amplia dimensión social del proceso educativo (SEP, 2011).

Dentro de las modalidades en que opera la educación secundaria en México, como se mencionó con anterioridad, se encuentran las secundarias técnicas cuya finalidad es, además de proporcionar formación humanística, científica y artística, brindar una educación tecnológica básica que permita al alumno la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas, así como la apreciación del significado que la tecnología tiene en su formación para participar productivamente en el desarrollo del país (SEP, 2017a).

De acuerdo a su propuesta curricular, se caracteriza por ser formativa, propedéutica y fortalecedora de la cultura tecnológica básica, se agrupa en el área agropecuaria, así como en el área industrial y de servicios administrativos de apoyo para la producción, ofreciendo una gama de 21 actividades tecnológicas. Con una carga de trabajo de 12 y 8 horas respectivamente, según las actividades que se imparten en cada escuela. El alumno egresado de esta modalidad obtiene un diploma que avala su actividad tecnológica.

Con respecto al área de ciencias, la SEP, publicó el libro *Ciencia: Conocimiento para todos,* en el año 2008, donde se describe el proyecto 2061 de la *American Association for the Advancement of Science*, y se abordan diferentes estrategias para la enseñanza de la ciencia, que pueden aplicarse perfectamente para la enseñanza de la física en el nivel secundaria. En el apartado denominado Enseñanza de la ciencia, las matemáticas y la tecnología, se menciona que la enseñanza debe ser compatible con la naturaleza de la investigación (SEP, 2008). En dicho texto se plantea también que la ciencia, las matemáticas y la tecnología se definen tanto por lo que hacen y cómo lo hacen, como por los resultados que logran. Para comprenderlas como formas de pensamiento y acción, así como cuerpos de conocimiento, se requiere que los estudiantes tengan alguna experiencia con los tipos de pensamiento y acción que son típicos de esos campos. Por ello, sugiere a los profesores de ciencias algunas estrategias (SEP, 2008, pp. 203-210) que se mencionan a continuación: a) comenzar con preguntas sobre la naturaleza, pues la enseñanza comienza con preguntas acerca de fenómenos interesantes para los estudiantes; b) involucrar activamente a los estudiantes, pues ellos necesitan tener muchas oportunidades de experimentar y vivir su propio aprendizaje; c) concentrarse en reunir y utilizar la evidencia para armar explicaciones argumentadas; ofrecer perspectivas históricas para que los estudiantes reconozcan el desarrollo de la ciencia y sus contextos; insistir en la expresión clara, que les permita a los estudiantes la comunicación eficaz; utilizar un enfoque de grupo para reconocer la importancia de la interdisciplinariedad en la construcción de conocimiento científico; no separar el conocimiento del descubrimiento para que vinculen la teoría con la práctica; y por último, desalentar la memorización del vocabulario, pero reconociendo la importancia que tiene la memoria en el avance de su estructura cognitiva.

Con lo descrito hasta este momento se intenta evidenciar la forma en que se visualiza la enseñanza de física en el nivel secundaria, pero además señalar, que

es de esta manera como nuestro protagonista considera que tendría los elementos necesarios para generar experiencias significativas en su enseñanza.

2. El contexto de la experiencia docente

Matzam es una comunidad indígena tseltal del municipio de Tenejapa, ubicada a 8.5 Km de la cabecera municipal y 29 Km de la ciudad de San Cristóbal, esta cercanía con la ciudad de San Cristóbal permite que la mayoría de los habitantes comercien con flores de alcatraz; la venta de alcatraz es un medio de obtención económica de muchas familias, realizan labores agrícolas como el cultivo de maíz, frijol y habas, frutas de temporada, como ciruela, pera, manzana y durazno.

El poblado de Matzam cuenta con un centro de salud que es dirigido en turnos por médicos residentes que generalmente vienen de la Ciudad de México, hacen sus prácticas en esta localidad, muchos de ellos han sido jóvenes con inquietudes y dispuestos a atender en salud a las personas de esta comunidad; sin embargo, es necesaria mucha ayuda externa para que se mantenga sana la comunidad, la cual tiene muchas necesidades en este aspecto.

Las instituciones educativas con que cuenta son un jardín de niños, la Escuela Primaria Bilingüe Álvaro Obregón, la Escuela Secundaria Técnica Industrial Nº 150 (ESTI 150) y en el ciclo escolar 2014-2015 abrieron un Colegio de Bachilleres, por lo que la comunidad ya cuenta con educación media superior. Las dos primeras instituciones son atendidas por profesores bilingües y las dos últimas por maestros monolingües, también cuenta con una biblioteca pública, que se encuentra abierta y atendida por un joven de la comunidad en horario de clases.

Recientemente se puede observar una interacción entre los seres humanos y las tecnologías de información y comunicación (TIC's) aun en los lugares más marginados y aislados de cualquier parte del mundo. Aparici (2010) comenta que incluso en regiones remotas, están enlazados con modem, fax o incluso por sistemas de televisión, radio, historietas, discos, computadoras o videojuegos; es decir que son medios cada vez más cercanos a la experiencia cotidiana de niños y jóvenes. Matzam cuenta con tres centros de cómputo disponibles para los estudiantes, uno está en la escuela primaria bilingüe Álvaro Obregón, la segunda se encuentra en la ESTI 150 y una tercera es el Centro Comunitario de Aprendizaje, un proyecto de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), en este último es donde se tiene servicio de internet satelital abierto a toda la comunidad.

Matzam es una comunidad donde se practican diferentes religiones, a diferencia de otras comunidades indígenas de los altos de Chiapas, aquí conviven armoniosamente diferentes formas de expresión religiosa, sin problemas, hay católicos, pertenecientes a la iglesia Eben Ezer, testigos de Jehová, Templo Filipo, adventistas, etc. Dentro del ámbito escolar solo una religión ha limitado a alumnos a

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 8 – Nº 10 - Año 2017 – pág. 1 – 151
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

participar de actividades cívicas en la escuela, argumentando que estas actividades contradicen sus creencias, la escuela se ha manifestado respetuosa en este aspecto y permite a los alumnos seguir las indicaciones de los padres de familia.

La ESTI 150 cuenta cada ciclo escolar con aproximadamente 150 alumnos distribuidos en 6 grupos, dos grupos por cada grado. Los alumnos que asisten a la escuela provienen de varias comunidades cercanas además de Matzam, como son Ach'lum, Winik ton, Santa Rosa, Banavil, Retiro, Yaalchuch y otras en menor medida. El 100% de los alumnos es bilingüe, hablan lengua indígena tseltal y español como segunda lengua. Los alumnos que asisten a la escuela tienen edades entre los 12 y los 16 años.

En algunos casos, los alumnos que asisten al primer grado tienen problemas en adaptarse al ritmo de trabajo de este nivel educativo, ya que provienen de primarias bilingües y generalmente presentan problemas para trabajar todos los contenidos en español. Las características de estos adolescentes son distintivas del pueblo originario tseltal, la mayoría de las mujeres llevan vestimenta tradicional; esta vestimenta tradicional es más evidente en las mujeres y está compuesta por una falda bordada con estambre, generalmente es un bordado que ellas mismas hacen, sostienen esta falda con una banda ceñida a la cintura, complementan con blusas de estambre de manga larga las cuales adquieren en los días de plaza en la cabecera municipal o en las pocas tiendas de ropa que existen en la comunidad, solo algunas alumnas han dejado esta vestimenta sustituyéndola por el uso de pantalones.

Por otro lado, la comunicación entre compañeros es en su lengua materna, es probable que por la dificultad en la comprensión del español los alumnos expresen una actitud de poca participación en clases; es probable también que esta escasa participación de los alumnos en clases sea una consecuencia de las deficientes condiciones de infraestructura, del uso limitado de medios o material didáctico, ya que estas condiciones limitan la aprehensión de lo que se enseña en el curso de Física como algo aplicable a la cotidianidad de los alumnos, ya que mientras más relacionado estén los conceptos que plantea la asignatura con la cotidianidad del alumno, más significativo será su aprendizaje.

La escuela primaria de la comunidad ha cedido a la ESTI 150 algunos espacios que no ocupa, en donde se ha instalado el taller de Diseño de Circuitos Eléctricos, asignatura tecnológica que se imparte. En este espacio los alumnos han construido lámparas, cafeteras y tableros eléctricos, aplicando en situaciones prácticas lo que el docente ha enseñado en clases.

También se ha instalado una bodega en donde se resguarda mobiliario, luego en un cuarto pequeño iluminado por dos ventanas ubicadas en paredes paralelas hechas de metal y vidrio, se mantienen resguardados algunos libros que forman parte de la biblioteca escolar, en ciclos escolares anteriores, este espacio ha funcionado también como salón de clase.

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 8 – Nº 10 - Año 2017 – pág. 1 – 151
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

Colina arriba, fuera de estos espacios que pertenecen a la escuela primaria, se encuentra oficialmente el terreno e instalaciones de la ESTI 150. La escuela secundaria utiliza como oficina de la dirección una casita construida con blocks, techo de láminas metálicas y piso de concreto; este espacio fue construido por los padres de familia con la intención de usarlo como cocina en los días de fiesta, pero por las necesidades de espacio de la ESTI, ellos han donado a la escuela y aceptado que se use como dirección.

Las aulas están construidas con tres diferentes materiales; algunas aulas están construidas con concreto, otras con madera y láminas, y algunas otras con material prefabricado, principalmente de plástico. En unas más que otras, en temporada de frío, es más complicado el trabajo.

A mano derecha de la dirección se encuentran los baños y contiguo a los baños, se cuenta con un espacio que funciona como sala de cómputo con 22 computadoras, este espacio, en muchas ocasiones se utiliza también como taller de administración contable. En esta misma nave se encuentra el salón del tercer grado grupo B, luego un salón que hasta ahora también se ha ocupado como bodega de material para las construcciones que ha tenido la institución y parte de material didáctico con el que la escuela se ha beneficiado lentamente, frente a esta nave está la cancha de basquetbol techada con un domo y tablero electrónico, obtenidos con el apoyo del Ayuntamiento del municipio.

En otro extremo de la cancha se encuentran, en una misma nave, dos salones construidos con material prefabricado paredes de plástico rellenas de concreto y material aislante, ventanas de vidrio y aluminio y techos de lámina, con pisos de concreto; complementan los salones sillas de plástico y metal para los alumnos, mesa y silla para el docente y un pizarrón. En estos dos salones se encuentran los dos grupos que pertenecen al segundo grado, un salón es para el grupo A y otro para el grupo B. Justo en el extremo contrario se encuentra un salón construido con el mismo material en donde los alumnos del tercer grado grupo A reciben sus clases, al lado se encuentra una nave de otros dos salones construidos con tablas de madera, con una ventana de metal y vidrio cada uno, techo de láminas metálicas y piso de concreto, complementan estos salones sillas de plástico para los alumnos, mesa y silla para el docente y pizarrón de acrílico. En los inicios del ciclo escolar 2015-2016 la escuela fue beneficiada con la construcción de un salón de concreto.

La ESTI 150 trabaja un turno único que es el matutino y se encuentra dentro de la modalidad de Industrial por lo que imparte dos asignaturas de Tecnología, estas son Administración Contable para los grupos A y Diseño de Circuitos Eléctricos para los grupos B.

En lo que se refiere a su estructura administrativa, cuenta con un director, una secretaria y un intendente. El cuerpo docente lo constituyen diez profesores, ocho de ellos que imparten asignaturas académicas y dos más que imparten

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 8 – Nº 10 - Año 2017 – pág. 1 – 151
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

asignaturas tecnológicas. El personal de la escuela es relativamente joven, 87% es menor de 40 años.

Los seres humanos vivimos y generamos ambientes diversos. Diversidad que se observa a lo largo de la función docente de nuestro protagonista y que con el tiempo ha ido significando, buscando concretar esta idea en la práctica cotidiana, atendiendo a una comunidad de alumnos diversa, una comunidad con cultura característica, con una cosmovisión de indígenas tseltales, un grupo de adolescentes con comportamientos humanos, nobles, tal vez un poco diferente de estudiantes de muchos otros lugares del estado de Chiapas. Desde el plan de estudios del nivel secundaria se ha concebido la heterogeneidad de las personas que atiende la educación básica, señalando que "México es un país que se reconoce multicultural y diverso, por lo que asume la existencia de diferentes culturas, etnias y lenguas" (SEP, 2006, p. 7) las personas que atienden la educación secundaria en un medio indígena, se enfrentan a un proceso de enseñanza-aprendizaje complejo y difícil, que necesita de atención.

Nuestro protagonista considera que los docentes del nivel secundaria pueden notar claramente los cambios físicos y actitudinales por los que atraviesan sus estudiantes, es la etapa en que los alumnos están en la pubertad con todo lo que ello supone; aunado a esto, en el medio indígena, donde se carece de medios e infraestructura para la enseñanza y más aún, la complejidad que implica enseñar contenidos en una lengua diferente a la de los alumnos, por lo que considera necesario mostrar a través de la reflexión de su trabajo, cómo se ha desenvuelto como docente de la materia de física en secundaria, esto es importante por una razón: entender lo que sucede en la enseñanza-aprendizaje de la física en estos contextos adversos.

3. La narrativa y el relato biográfico

Quiero definir la profesión docente como un camino en donde se comparte conocimiento, considero que el gusto por conocer es lo que me ha llevado a este camino como profesión.

3.1 Los inicios del recorrido

Antes de ubicarme como docente en la ESTI 150, inicié en esta función por necesidad. Al final de mis estudios en ingeniería bioquímica, mientras realizaba los trámites finales de mi titulación, mi situación económica no era favorable, pude conseguir un empleo temporal en una escuela particular de regularización apoyando a jóvenes a realizar sus tareas, considero que la metodología que utilizaba distaba mucho de lo que pudiera ser aprendizaje significativo para ellos. Después de la experiencia no tan grata en este pequeño empleo de docente

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 8 – Nº 10 - Año 2017 – pág. 1 – 151
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

informal, logro ubicarme como profesor interino en la Escuela Secundaria Técnica Agropecuaria Número 136 de Pueblo Nuevo Sitalá, de Simojovel, un ejido que se encuentra en las montañas del norte del estado de Chiapas, un lugar de difícil acceso, se me dificultaba mucho era llegar; aunado a ello, las condiciones de vivienda eran precarias ya que vivíamos, con otros docentes, en una clínica de la comunidad en desuso.

Existían tres caminos de acceso a la comunidad, uno era por Simojovel llegando aproximadamente a la una o dos de la tarde, realizábamos el viaje por esta vía generalmente los domingos, ocupábamos como medio de transporte las camionetas en donde viajan las personas de esa comunidad después de haber hecho compras en la cabecera municipal, de ahí, hacia el ejido, tardábamos tres horas, eso, si no era tiempo de lluvias, porque si lo era, en las subidas, el carro se atascaba por el camino de terracería, se buscaba sacar a las camionetas de este atoramiento, varios de los chóferes de las camionetas eran unos expertos y aplicaban diferentes métodos para que el carro avanzara, aplicaban cal, colocaban cadenas a las llantas, piedras para que las llantas encontraran terreno firme y salir del atascadero, mientras nosotros los pasajeros ayudábamos brincando sobre el carro para que se desatorara, estas experiencias las comparto con muchos compañeros que aún siguen laborando bajo estas condiciones en esta comunidad y otras de difícil acceso dentro del estado.

Un segundo camino que utilizábamos de manera menos frecuente era uno de terracería, un tanto incómodo, porque teníamos que viajar en la noche y madrugada, mi primer viaje a Pueblo Sitalá lo realice por esta ruta. Aquel 22 de agosto salimos en compañía de otros compañeros casi a media noche de Tuxtla Gutiérrez de la terminal de autobuses que nos llevaría a San Cristóbal, después de cenar nos dirigíamos al mercado, donde esperábamos una o dos horas para tomar un taxi que nos llevara a Pantelhó por un camino que tardaría dos horas. A la entrada de este municipio existe un camino de terracería por el cual pasan camionetas que llevan a personas hacia una comunidad llamada Aurora, este viaje un poco incómodo también por la cantidad de personas que tenía que llevar en el transporte. Llegando a Aurora a las seis de la mañana aproximadamente, subíamos un camino de vereda que tardaba una hora más para llegar a nuestro destino final.

La tercera opción sólo lo recorrí en una ocasión, tenía caminos de terracería y era un viaje de aproximadamente siete horas.

Las condiciones de vida de la comunidad eran diferentes a las que mantenía mientras era estudiante en la capital del estado, como ya mencioné vivía en el cuarto de una clínica en desuso, no me resultaba fácil conseguir alimentación en la comunidad, recuerdo que una señora que vivía cerca, era la única que nos vendía comida por la tarde, lo recuerdo porque esperaba con mucho gusto ese momento. Pocas veces podíamos encontrar una comida casi completa; con el tiempo descubrí que en otra casa, cerca de la clínica en donde vivíamos, llegaban a desayunar los maestros de la primaria bilingüe, los cuales eran atendidos con habas, huevos y

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 8 – Nº 10 - Año 2017 – pág. 1 – 151
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

tortillas hechas a mano. Siempre el idioma ha sido un elemento que acercaba a los maestros de la primaria con las personas de la comunidad, eso tal vez hacía que a ellos sí les vendieran comida por la mañana.

Las condiciones de vida no eran las más adecuadas, pero tampoco lo era mi primera experiencia como docente de secundaria. En un principio, fue sin ninguna preparación en la enseñanza, fue llegar y presentarme ante los alumnos sin previa preparación, sin ninguna planeación y fue así debido a la necesidad por parte de la escuela por cubrir el espacio que tenía, primero era ocupar el tiempo de los alumnos aún sin algo planeado. La planeación, después de esta vivencia y experiencias posteriores, considero ha sido el principal reto que he tenido hasta el momento: qué y cómo hacer actividades para que los alumnos construyan conocimientos.

Lo primero que hice fue recordar qué hacían en clases mis profesores cuando yo estudiaba, así como recordar un poco lo que había hecho y la manera en que había enseñado en ese empleo temporal en el que había estado hacía algunos meses, sin embargo era un ambiente diferente, recuerdo tal vez esas risas de los alumnos que notaban mi nerviosismo, esta situación que creo experimentan los profesores cuando están en ese primer día de trabajo, sin experiencia, sin saber mucho lo que tienen qué hacer, lo que me hizo suponer que los alumnos percibían lo que me pasaba, recuerdo que en una ocasión uno de ellos comentó: *muxa na'* (no sabes), creo que fue uno de esos momentos que me motivaron a conocer e ir más allá en esta labor, en verla como un reto.

Recuerdo mucho las palabras de Frida Díaz- Barriga que encontré años después y en las cuales sentí que se reflejaba mi experiencia. Ella mencionó que muchos de los docentes no fueron formados para enseñar, y yo había sido formado en el área de la ingeniería, tal vez había tenido experiencias en la licenciatura con exposiciones en diferentes asignaturas, mis compañeros mencionaban que era bueno en ello, que me daba a entender en la exposición de temas, pero yo creo no era un ejercicio suficiente para funcionar como docente, sin embargo en aquel momento esa era la principal arma que tenía en mente, en este primer trabajo formal, pensar en esta fortaleza me animaba a seguir.

Al paso de la primera semana del interinato comencé a reunir los libros de texto que los alumnos manejaban en las diferentes asignaturas que conformaban el área de las Ciencias Naturales. En este ciclo escolar se manejaba el Plan de estudios de 1993 y éste estructuraba al área de las Ciencias Naturales con las asignaturas de Introducción a la Física y Química junto con Biología 1 en primer grado, en segundo grado Biología 2, Física 1 y Química 1 y tercer grado Física 2 y Química 2. Comienzo a acercarme a lo que se enseña en secundaria. Haciendo un análisis en retrospección, lo primero que hice en los meses que estuve cubriendo interinatos fue leer los libros que usaban mis alumnos y hacer anotaciones en un cuaderno, para ir ubicando los temas que ellos estudiaban, al mismo tiempo que pensaba y recordaba algunas estrategias de enseñanza que viví en la formación

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 8 – Nº 10 - Año 2017 – pág. 1 – 151
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

dentro de la escuela, cuando estudiaba. Tal vez sin percibirlo de manera inconsciente comenzaba a compartir y generar un gusto por compartir y acompañar en su educación a los jóvenes, a estas nuevas generaciones que se acercaban al conocimiento.

Con el trabajo del día a día me di cuenta que no estaba armado, preparado. Vaya que necesitaba aprender estrategias para realizar la enseñanza, veía las necesidades de mis alumnos y no sabía cómo atenderlas o canalizarlas, generándome siempre este cuestionamiento: ¿cómo hacer para enseñar? Analizándome considero que al principio era completamente expositivo; trabajaba en un modelo de enseñanza tradicional, en donde pensaba que el alumno aprendía únicamente escuchando lo que yo decía sobre cierto tema. Me esforzaba en escribir en el pizarrón mucha información. Buscaba hablarles mucho del tema; quería que ellos me respondieran a interrogantes que yo les planteaba.

En muchas tardes en la comunidad leía los libros que utilizaba con los alumnos, escribía en el cuaderno la información que iba a mostrar en la clase del día siguiente, escribía la manera de cómo iba a desarrollar la clase al día siguiente. Trabajaba de lunes a jueves, desde el miércoles buscaba dejar escrito en el cuaderno lo que el lunes de la siguiente semana iba a trabajar con los alumnos, empleaba el libro de texto para que, junto con mis alumnos, leyéramos un poco, empleaba láminas de papel bond, organizaba equipos para que los alumnos expusieran –esto siempre se me ha dificultado en las exposiciones– es difícil que los alumnos expresen de manera fluida la información, en muchos momentos mis alumnos solo leían y leían una parte de la información que han escrito en la lámina en el momento de exponer, más difícil aún ha sido solicitar una interpretación de ellos. Pienso que uno de los factores que influyen en esta falta de interpretación es generado por el idioma, por la falta de comprensión.

Armaba cuestionarios, los cuales solicitaba a los alumnos responder de manera individual, empleaba imágenes que pegaba en el pizarrón para generar explicaciones, recuerdo haber realizado solo una actividad experimental en el laboratorio que tenía la escuela, esta consistió en conocer los elementos de infraestructura que conformaban el laboratorio, así como algunos de los instrumentos que se utilizaban dentro del laboratorio.

Poco fue lo que aproveché del entorno para trabajar temas relacionados con la naturaleza, también recuerdo mucho el énfasis que hacía en los exámenes, los empleaba mucho como elementos principales en los que basaba mi evaluación, en ello me basé para asignar una calificación al bimestre, recuerdo que una compañera profesora me hizo la observación que había escuchado a un alumno mío decir que mis exámenes eran difíciles y que los llenaba de muchas preguntas, recuerdo que empleaba hojas de tamaño legal porque necesitaba mucho espacio para colocar todas las preguntas que consideraba importantes preguntar en el examen.

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 8 – Nº 10 - Año 2017 – pág. 1 – 151
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

Recuerdo también el gusto que me daba enseñar química en tercer grado porque eso tenía más relación con lo que había estudiado en la universidad, por otro lado manifestaba mi disgusto y dificultad por los temas de física, así como también menospreciaba las diferentes asignaturas, pensaba en que revisaba temas sencillos, que el nivel de preparación que se requería en secundaria no merecían tanto la pena como para ocupar tiempo a estudiarlos y prepararme para enseñarlos en mi clase, también menospreciaba el nivel de educación básica en el que laboraba. Pese a ello, recuerdo con mucho agrado, la nobleza y paciencia de muchos de mis alumnos al acogerme también con palabras amables y con su amistad ante este profesor nobel, lo me permitió revalorar mi función, en general mantenía respeto, en palabra y acciones, hacia los docentes que laboraban es esta comunidad, gente tseltal muy amable y agradecida.

El ambiente laboral por momentos se tornaba poco agradable por las personalidades de cada compañero, había muchos maestros amables y amistosos, sin embargo también había maestros que se molestaban mucho por la distancia que separaba el centro de trabajo de la capital del estado o con el lugar donde se encontraba su familia, se enojaban por los viajes, se sentían incómodos por las condiciones en las que vivíamos, por la comida, por las características de los alumnos, todo esto lo manifestaban en comentarios y acciones problemáticas que direccionaban al cuerpo docente, provocando que la armonía laboral se rompiera en muchos momentos. En esta comunidad realicé dos interinatos antes de conseguir una plaza docente definitiva.

Cuando el Departamento de Secundarias Técnicas dio a conocer la convocatoria para obtener una plaza definitiva, decidí concursar y obtuve el empleo, un hecho muy relevante dentro de mi profesión, aunque con dudas aún sobre si este empleo era para mí, debido a que mi aspiración principal era dedicarme a la investigación en el área de la Ingeniería Bioquímica.

Ya con contrato fijo como docente, me asignan nuevamente a otra comunidad indígena tseltal, el Ejido Damasco que pertenece al municipio de Ocosingo. Para llegar a este lugar mi ruta de camino era trasladarme los días lunes desde las 5 de la mañana a Palenque y de ahí tomar un transporte colectivo que me llevaba durante dos horas a la escuela de la comunidad, el viaje era más cómodo que el anterior debido a que transitaba únicamente por carretera pavimentada, lejos habían quedado esos momentos donde el transporte se quedaba atascado en la tierra mojada.

De los casi 10 años que llevo laborando como docente de secundaria, nueve años he trabajado con alumnos tseltales de tres lugares diferentes, y solo un año en una comunidad tsotsil. Poco a poco he comenzado a ubicar lo relevante que es el idioma y el manejo de éste en la enseñanza -para que el mensaje llegue al receptor se debe hablar en un mismo código- y en estas comunidades, hay un campo rico de investigación, ¿cómo hacer para enseñar en una comunidad indígena temas de ciencias?

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 8 – Nº 10 - Año 2017 – pág. 1 – 151
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

Después de un tiempo de iniciar el trabajo una vez conseguida la plaza, comienzo a buscar instituciones de formación en educación, alentado por mi necesidad de querer conocer herramientas que me permitieran enseñar mejor y por consejos de compañeros y familiares que prepararme mejor me iba a traer mejores condiciones laborales. Por ello, al poco tiempo inicié un proceso de formación en docencia en el Centro de Actualización Magisterial (CAM). Durante esta formación trabajé con compañeros de otras secundarias, docentes de nivel medio superior compartíamos experiencias laborales, ideas, desacuerdos, tiempo, contextos, de esta experiencia que me dejó muchos aprendizajes.

Al final del primer ciclo escolar en Damasco, terminé con una planeación limitada, sin embargo, conforme transcurrió el siguiente ciclo escolar fui construyendo una batería de planeación con los temas del programa y plan de estudios, considero tenía una planeación limitada en descripción de las actividades con las que pretendía lograr propósitos y objetivos (haciendo una autoevaluación de esa planeación, considero era una planeación con secuencias didácticas sencillas y superficiales); en este ciclo escolar ocurren cambios en el plan y programa de educación secundaria, una en 2006 y de nuevo otra en 2011. Con el paso de los ciclos escolares, considero voy construyendo una versión mejorada de esta planeación. El curso de Actualización Docente en CAM me permite apropiarme de actividades didácticas que me permiten dinamizar mi enseñanza en la escuela.

Mientras laboraba en Damasco seguía conociendo y leyendo la información que aparecía en los libros, fui conociendo en los libros del maestro prácticas experimentales, donde se me facilitaban más las actividades experimentales en Biología y Química, pero no en Física. Con respecto al método de evaluación del aprendizaje de los alumnos seguía aún valorando mucho el resultado del examen bimestral para asignar una calificación.

En general el ambiente de trabajo en esta institución fue un poco más tranquilo en comparación con la escuela donde había laborado de manera interina, recuerdo haber tenido por compañera a la profesora Guillermina quien daba las demás asignaturas del área de Ciencias Naturales, con ella compartimos diferentes proyectos como concurso de jardines y rehabilitación del laboratorio. En ese momento me consideraba un docente con una planeación de estrategias en evolución, mejorando en comparación a mi primer día de clases en Pueblo Nuevo Sitalá. Poco a poco voy aclarando este camino, el cual se va llenando de luz que da el conocimiento, así como la experiencia que va aportando el tiempo en la función.

En enero de 2008, llego, por el proceso de cadena de cambios, a un nuevo centro de trabajo, la Escuela Secundaria Técnica Agropecuaria Nº139, que se ubica en el ejido Chavajeval del municipio de El Bosque. El ambiente que viví en esta institución fue totalmente diferente, un lugar más tranquilo, alumnos con inquietudes pero que se expresaban poco, verbal y actitudinalmente (los recuerdo casi a todos como alumnos que en ausencia o presencia del profesor se mantenían en el salón de clases y casi la mayoría sentados) y no es que quiera decir que los alumnos no

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 8 – Nº 10 - Año 2017 – pág. 1 – 151
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

tuvieran inquietudes como los demás adolescentes sino que estos se reservaban un poco más que los alumnos que tenía en escuelas donde trabajé antes; estos alumnos pertenecían al pueblo originario tsotsil.

Recuerdo que ideaba formas distintas para motivarlos, con la intención de verlos más dinámicos, aunque siendo honesto, en determinados momentos esa actitud me hacía tomar una postura conformista, puesto que en las clases retomaba una enseñanza tradicional la cual era más sencilla. Usaba el pizarrón para escribir la información que los alumnos tenían que copiar, las preguntas que tenían que resolver, en muy pocos momentos recuerdo haber planteado actividades prácticas, esta escuela no contaba con instalaciones y menos aún con laboratorio. Mientras trabajaba en esta escuela empecé mis estudios de posgrado en la Universidad Autónoma de Chiapas, la Maestría en Educación, lo que me permitió visualizar más el modelo de enseñanza constructivista, compartí con compañeros de otras licenciaturas, era conocer nuevas teorías, con la compañía de mi grupo, información relacionada con las inquietudes que mi profesión me demandaba.

El 3 de febrero de 2009 llego a la Escuela Secundaria Técnica No. 150, ubicada en Matzam, Tenejapa. Preparado con alimentos, ropa y chamarras los cuales llevaba en la mochila, llegué en un día muy frío, con neblina. Ya en la comunidad, después de 30 minutos del recorrido por terracería, llegué a la escuela, que por las condiciones climáticas en ese día, se habían suspendido las clases, la profesora de Español me esperaba, ella había estado encargada de la dirección de la escuela porque en esos meses el director titular había sido asignado a otra función y la escuela venía manteniendo directores encargados. Fui recibido de forma muy amable por mi compañera, este primer día fue llegar a la comunidad para instalarme, conocer un poco más el lugar y presentarme como un nuevo docente dentro de la ESTI 150, después de conversar un rato con mi compañera, comienzo a buscar un lugar para hospedarme.

La comunidad contaba con pocas casas que rentaban cuartos a los profesores, sin embargo, ubiqué la casa de Don Alonso donde pude rentar un cuarto de los que él tenía disponibles a un costo de 250 pesos mensuales, ésta es la única casa que cuenta con baño formal con tasa y de concreto, los demás lugares solo contaban con letrinas y puertas de madera, en condiciones más incómodas. Una vez ubicado en mi nuevo cuarto, sin cama aún, ni muebles, solo con dos sillones sofá que el dueño de la casa había guardado ahí, los ocupé para realizar mi tarea de la maestría que seguía cursando en ese entonces, luego de ello, comencé a preparar la información que revisaría al día siguiente con mis alumnos.

Durante ese ciclo escolar y el siguiente (2009-2010 y 2010-2011) nos fuimos consolidando un grupo de docentes con una disposición y actitud al trabajo en equipo, recuerdo que se formó una sinergia entre nosotros. Con la experiencia que tengo trabajando como docente considero que es difícil observar en una escuela que todos los docentes lleguen a formar un grupo de trabajo en el que estén de

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 8 – Nº 10 - Año 2017 – pág. 1 – 151
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

acuerdo y trabajen bajo la misma visión, generalmente es lo contrario, se forma una división, conformándose dos o más grupos de docentes; se agrupan entre aquellos que presentan afinidades, generando división laboral y en consecuencia mal desempeño.

En esta época compartimos grandes momentos en la organización de los diferentes eventos en la secundaria, desde la celebración del día de las madres, día del estudiante, la graduación, el día de las naciones unidas, celebración del día de los muertos, navidad, por mencionar algunos momentos, todos trabajando en conjunto. Esta convivencia considero se logró por las personalidades de mis compañeros, la disposición en desempeñar la función que cada uno tenía.

Recuerdo a la maestra Sandra la profesora de español, con su disposición y colaboración en la dirección de la escuela, con sus alumnos organizaba los eventos poesías corales, representaciones escénicas, los alumnos diseñaban vestuario para estas representaciones, participaciones individuales de los alumnos en poesías; la maestra Maty compartía gran interés por la danza con los alumnos, realizaba diferentes trabajos de arte con materiales diversos que ella llevaba a la comunidad, el profesor Servando de Educación Física muy dinámico en sus clases realizando diferentes dinámicas de actividad física con los alumnos, el profesor Manuel de Inglés con gran interés por enseñar a los alumnos, la maestra de contabilidad, la profesora Carmen con la que compartí el asesoramiento del primer grado, grupo A; recuerdo su apoyo en la organización de los eventos, siento que realmente disfruté estos momentos con mis compañeros de trabajo. La mayoría tenía un gran ánimo por dar para con sus alumnos una parte de ellos al enseñar y posiblemente el desgano de uno o dos maestros cambiaba al ver que los demás estábamos dispuestos a trabajar, en esta temporada, de los 10 maestros que formábamos la plantilla académica, 7 nos quedábamos a vivir en la comunidad, en muchos momentos estas actividades de convivencia entre nosotros nos dejó muy buen sabor de boca y armonía personal que se reflejaban en el trabajo, que se manifestaba a la hora de clases; sin embargo, la armonía se fue perdiendo, pues los procesos de cadenas de cambio, enviaron a distintos profesores a otros espacios laborales.

Decidí quedarme a vivir en la comunidad en los primeros ciclos escolares por dos motivos, uno era la complicación de conseguir transporte para entrar y salir de la comunidad, el segundo, porque me propuse conocer el lugar, la gente y a mis alumnos fuera de la escuela, conocer sus costumbres, sus gustos, sus necesidades, tener su compañía, etc., lo que considero ha ayudado mucho para mejorar mi relación con ellos.

Con respecto a la dinámica de mi enseñanza al inicio seguí describiendo en un cuaderno la información que emplearía para realizar las clases, incluso de algunos temas que había trabajado ya en ciclos anteriores repasaba lo que había estudiado y descrito en los cuadernos que había ocupado en las escuelas anteriores, con estos repasos reafirmé la estructura de la clase, la cual fui anotando

en una hoja blanca, a manera de cronograma, muy sencillo de lo que realizaría en cada clase a lo largo del día, en esta como en casi todas las demás instituciones, excepto en Damasco, he trabajado en los tres grados de educación secundaria dando clases de ciencias, con las experiencias que voy teniendo en las diferentes instituciones me he percatado de la variedad de actitudes de los alumnos que se encuentran en cada grado y el progreso de estas actitudes a lo largo del ciclo escolar.

Conforme los ciclos escolares iban transcurriendo iba afianzándome en la forma de planear actividades, así como de aplicarlas en el grupo, también iba construyendo conocimiento y experiencia para redactar y construir las secuencias didácticas, iba conociendo aun mejor la estructura del plan y programa de estudio, considero fui ubicando el mensaje general de estos documentos lo cual me llenaba de mayor satisfacción y me permitía actuar de manera más segura.

3.2 Contenidos y estrategias de enseñanza-aprendizaje

A continuación, se analizan las estrategias de enseñanza-aprendizaje derivadas de un proceso reflexivo. Escribir aquello que se ha hecho años atrás no es fácil, pero el ejercicio me transporta nuevamente al espacio-tiempo y empiezo a recordar con la ayuda de los diarios de clase, los cuales fueron detonadores principales de estas experiencias de aprendizaje.

3.2.1. Los diarios de clase

Mientras me encontraba en proceso de formación en la Maestría en Educación, al estudiar los métodos para realizar investigación en el campo de la educación, revisamos diferentes artículos y demás textos con la sugerencia de manejar diarios, considere que era un excelente medio por el cual podía conocer más a mis alumnos. Por otro lado, la escuela donde trabajo siempre ha manifestado un rezago en habilidades de lectura y redacción, en muchos momentos en colectivo docente y siguiendo indicaciones de nuestros directivos se han recibido talleres de capacitación para implementar ejercicios de lectura con los jóvenes en educación secundaria, impulsándonos a realizar esfuerzos por desarrollar estas habilidades a la par de las actividades referentes a nuestras asignaturas.

Teniendo estos antecedentes en el ciclo escolar 2010-2011, durante las actividades de clases comencé a plantear a los alumnos la idea de construir un diario de clases en los dos grupos que conformaban el segundo año de educación secundaria.

Al inicio, mientras comenzaba a observar el desarrollo de la habilidad de escribir las experiencias que íbamos viviendo en el salón de clases en el día a día, comencé platicando a los alumnos que para la siguiente clase yo iba a

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 8 – Nº 10 - Año 2017 – pág. 1 – 151
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

proporcionales una mitad de hoja blanca en la cual solicitaba, iniciaran escribiendo el día y la fecha ("Hoy martes 2 de septiembre…") después de esto comentaba a los alumnos que buscaran escribir, los sentimientos, opiniones, lo que aprendieron, lo que no entendieron o simplemente que hicieran una descripción de lo que había ocurrido en la clase.

Esto lo realizaba con la intención de hacer ejercicios de expresión escrita en español y así avanzaran en el dominio del idioma, y más en aquellos alumnos que manifestaban poco aprendizaje, sin embargo conforme los alumnos construían el diario fui conociendo sus sentimientos, que no son tan fáciles de conocer o de detectar en el día a día de las alumnas y alumnos; en algunos observaba su comportamiento dentro del salón de clases, observaba interés por aprender, en algunos no tanto, en otros tal vez sentimientos de tristeza por estar pasando problemas personales o familiares, el diario me permitió conocer lo que ellos expresaban al escribir y lo que observaba en sus actitudes. La idea del diario también permitía que los alumnos lo vieran como a un amigo en el cual pudieran vaciar sentimientos, que lo visualizaran como medio de expresión que permitiera encontrar tal vez solución a sus problemas. Pero sobre todo para mi, el objetivo era conocer de viva voz, por medio de la escritura, lo que venía bien a los alumnos y alumnas, lo que les hacía que aprendieran y lo que no.

Comencé a echar andar la idea primero llevando las hojas de papel tamaño oficio las cuales dividía a la mitad y repartía una mitad a cada de uno de mis alumnos; 10 ó 5 minutos antes de que la clase terminara, solicitaba a los alumnos escribieran en dicha hoja lo que ellas y ellos habían vivido en la clase.

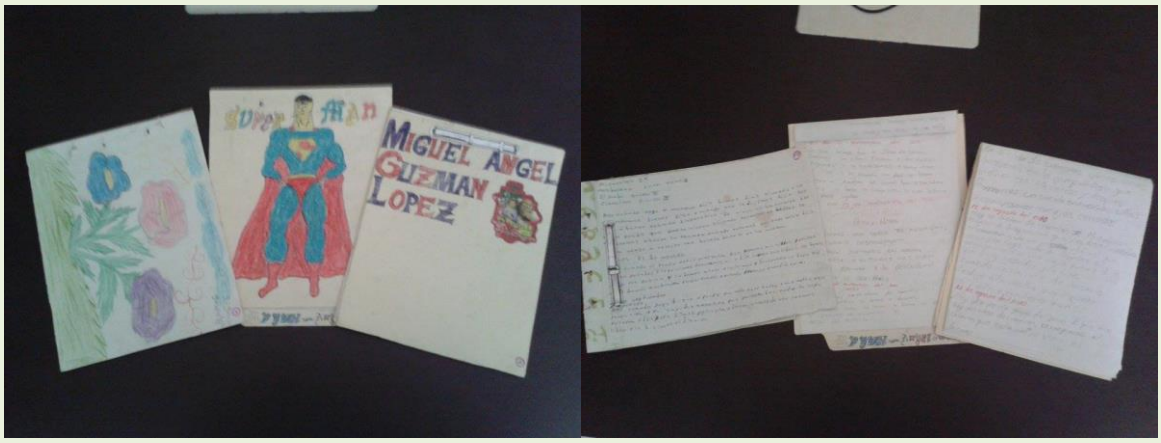
Muchos, desde el principio, se vieron interesados y no les costaba nada llenar la mitad de la hoja de lado y lado y expresarme sencillamente lo que habían hecho en la clase e incluso otros eran más detallistas y expresaban parte de la conversación que ocurría conmigo o entre compañeros, sin embargo también se presentaron alumnos que realizaban un ejercicio muy escueto, concreto y directo o incluso omitiendo tal vez momentos importantes dentro de la clase, otros no me entregaban las hojitas o simplemente no las realizaban, yo me esperaba en muchos momentos al final de clase para recibir la redacción de la clase, en otros momentos cuando el profesor de la siguiente clase ya estaba esperando en la puerta del salón, solicitaba que la jefe de grupo recibiera los diarios de sus compañeros y me los entregara luego o que los guardaran y me hicieran llegar su redacción a la siguiente clase.

La generación de la actividad de escribir poco a poco hasta hacerse hábito, llevó aproximadamente un mes, y llegar a un ritmo de redacción; después de un tiempo comenzó a cansar y en muchos momentos manifestaban ya no querer realizar el ejercicio, tal vez era necesario dinamizar la manera en que solicitaba la redacción del diario, al final del primer bimestre realicé un pequeño concurso en donde seleccionaba a los diarios con mayor cantidad de hojas redactadas y los premiaba con calcomanías, había observado que los alumnos venían decorando

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 8 – Nº 10 - Año 2017 – pág. 1 – 151
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

sus diarios con estos objetos, poco a poco fui recolectando primero hojitas sueltas luego conseguimos broches Baco, con el broche formamos un cuadernillo personal, después los alumnos llevaron el diario a su casa y le agregaron una cubierta de cartulina la cual adornaban a su gusto, procuraba mantener el control de estos diarios para evitar que los olvidaran o maltrataran (ver imagen 1).

Imagen 1. Diseños de diarios de campo de los estudiantes de la Escuela Secundaria Técnica Industrial No. 150



3.2.2 El cuarto de block y la caída libre

El 27 de octubre de 2010 revisaba con los alumnos el tema de la caída libre en el segundo grado grupo B, en un pequeño cuarto de block que usábamos como salón de clases, los padres de familia habían designado este lugar como la cocina de la escuela; el espacio era reducido, pero de alguna manera nos habíamos acomodado. Escribí en el pizarrón del salón de clases las indicaciones que los alumnos tenían que seguir; estaban reunidos en equipos formando un círculo con sus sillas, en el cuaderno anotaron las indicaciones, la pregunta principal y las observaciones que solicitaba realizaran al ejecutar esta actividad:

Héctor Iván, un alumno del segundo grado grupo B hizo una demostración en el salón, el planteamiento era resolver ¿quién cae primero, un libro o una hoja de papel hecho bolita? Héctor inició elevando el papel hecho bolita y el libro a la altura de sus hombros y luego soltó los dos objetos, ya los alumnos habían hecho una predicción, pero el resultado real lo observaron al ver caer ambos objetos, el resultado lo festejaron con gritos y aplausos, es uno de estos momentos armónicos, que a pesar del frío y el poco espacio en el salón, los alumnos están trabajando e involucrados en la tarea, me agradaba mucho que se interesaran en estas actividades.

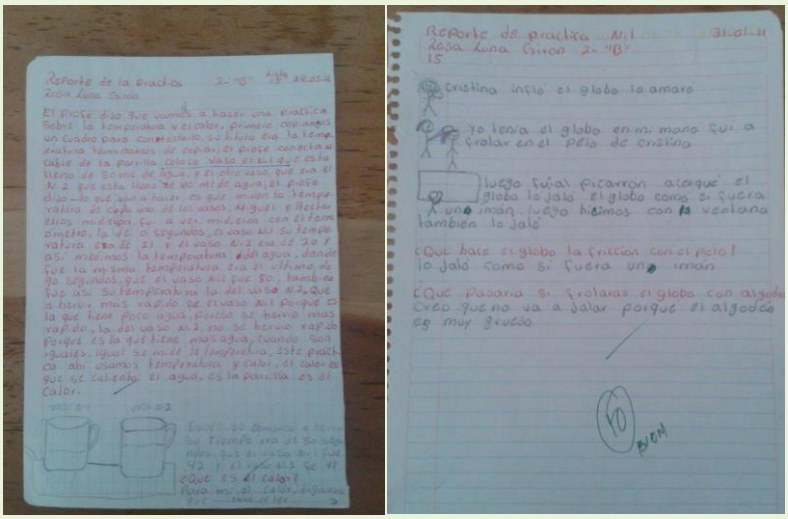
Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 8 – Nº 10 - Año 2017 – pág. 1 – 151
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

Después de Héctor, poco a poco un integrante de cada equipo se levantó de su silla y realizó la actividad, Moisés, Alicia, Mariana, luego Petrona, casi todo el grupo siguió en el salón de clases realizando sus anotaciones de papel y lápiz en el cuaderno, excepto dos alumnos Miguel Hilario y Miguel Ángel que se mantenían inquietos, pero no distraían a sus compañeros, la dinámica en la que los alumnos expresaban lo que habían observado resultó de provecho porque pude observar cómo los alumnos concretaban su aprendizaje y lo expresaban en sus anotaciones.

Ese mismo día, pero trabajando con el segundo grado, grupo A, decidimos realizar una actividad en donde dejábamos caer dos bolsas de yeso con una masa de 500 g y otra de 1000 g, en el salón estaban de nuevo organizados en equipos y pregunté “de estas dos bolsas de yeso ¿cuál caerá primero?”, los alumnos habían hecho la suposición de que el objeto de 1 Kg era el que caería primero con el argumento de que esto dependía de la cantidad de masa, luego revisamos que un filósofo griego llamado Aristóteles había llegado a la misma conclusión. Fuera del salón de clases y a una altura de 3 metros Diego, un alumno de este grupo, dejó caer los objetos y después de realizar la actividad tres veces observamos que los dos objetos cayeron al mismo tiempo, este resultado llamó la atención de los alumnos, lo que originó una confrontación acerca de la idea que se había expresado en el salón de clases antes de hacer la dinámica, todos se observaban prestando atención y atentos al resultado, Diego, el alumno que ayudó a hacer la actividad experimental en muchos momentos dentro del salón de clases, se comportaba inquieto sin prestar mucha atención, sin embargo al realizar esta actividad se involucró con el tema y participó con el grupo. Varios de los alumnos, principalmente alumnas, han llevado cuadernos en los cuales, hacen anotaciones de lo que ha sucedido, luego de esta comprobación regresamos al salón de clases y ahí mismo concluimos que la idea de Aristóteles no era correcta. Observé a mis alumnos conectados, que entendían y sabían qué contestar ante el planteamiento que les había hecho desde el salón de clases, los noté a gusto con lo que hacían, construí con el grupo una situación armónica en donde todos trabajamos bien. Los alumnos, de una forma tranquila, regresaron al salón de clases y anotaron en su diario lo que habían construido en esta clase, compartí con ellos un poco de música por medio de la computadora y me sentí bien, todos trabajando de manera inspirada. Posterior a cada práctica, ellos elaboraban su reporte y lo entregaban para ser evaluado (ver imagen 2).

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 8 – Nº 10 - Año 2017 – pág. 1 – 151
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

Imagen 2. Reportes de prácticas de segundo grado grupo B de la Escuela Secundaria Técnica Industrial No. 150



3.2.3 Las prácticas de enseñanza de la física

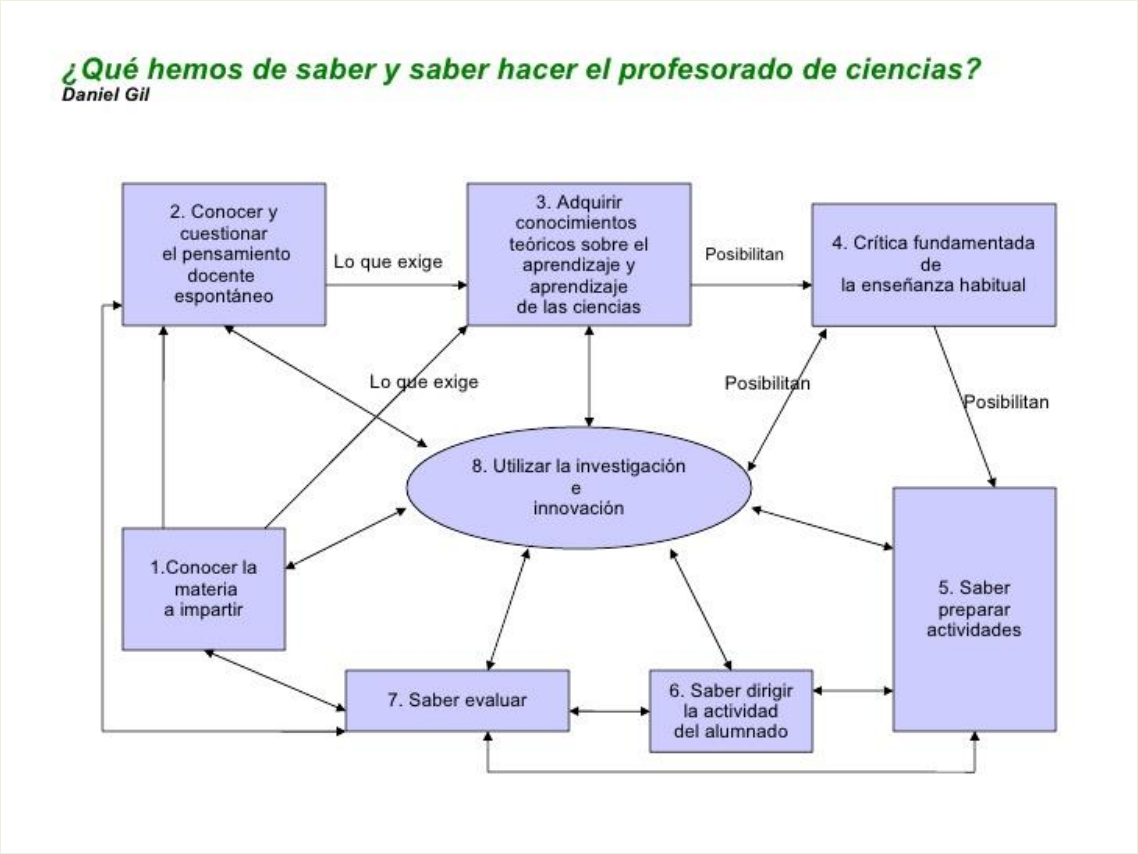
El primer momento que recuerdo haber estudiado física fue en la secundaria, recuerdo también que siempre se me dificultaba estudiarla, en muchos momentos no le entendía, este sentimiento lo reafirmo más al estudiar el bachillerato, aprobaba las asignaturas de manera mecánica, con muy pocas bases, después cuando estudié la universidad tuve muchas deficiencias en esta asignatura y las asignaturas relacionadas con ella; esta deficiencia, me hacía no saber cómo responder y me hacía más difícil estudiar la asignatura, al no entender, se generaba en mí una repulsión hacia la materia, sin ser consciente de esto. Esta repulsión tuve que transformarla cuando comencé a trabajar con esta asignatura y enseñarla en la educación secundaria.

Me surgió entonces la idea de conocer más de la física, acercarme a lo que no entendía y todavía más allá, conocer la forma en la que tenía que trabajar para generar aprendizajes en mis alumnos, esta intención la he pensado como un reto como una forma de volverme experto en lo que enseño, Gil Pérez en 1991, propone en un diagrama muy interesante del proceso que el docente debe seguir a manera de una forma de ser y hacer dentro de la enseñanza (ver imagen 3), lo recuerdo porque propone como primer punto dentro de este proceso cíclico, *Conocer la materia a enseñar*, entonces la propuesta es acercarte más al contenido que

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 8 – Nº 10 - Año 2017 – pág. 1 – 151
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

enseñas, volverte un experto, conectarte, en mi caso, construir un gusto enorme por la física y luego así construir aprendizajes en conjunto con los alumnos.

Imagen 3. Diagrama de flujo de la práctica docente propuesto por Gil Pérez en 1991



3.2.4 Dos casos por demás significativos

Considero como casos especiales, el desempeño de dos estudiantes que construyeron diarios con muy buenos resultados, actitudes que mostraban un interés por estudiar ciencias, por mejorar su expresión verbal, escrita, por manifestar un estado más armonioso dentro de las clases.

Leer los diarios, ver plasmadas principalmente las ideas que van quedando en su estructura cognitiva es muy interesante. Para este caso cito a dos alumnas que dentro del diario expresaron sentimientos sobre las situaciones del aula, así como lo que recuerdan haber aprendido en el día, durante la clase.

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 8 – Nº 10 - Año 2017 – pág. 1 – 151
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

El diario de Cristina

Cristina para mí es un caso especial porque en clases durante las actividades que realizaba dentro de mis clases observé a una joven con mucho potencial, aprendía rápido, buscaba ser muy aplicada, una joven con características de personalidad diferentes a las mujeres de su edad y de su comunidad, presentaba características de una joven muy inteligente con potencial a desarrollar.

En su diario redactado del 24 de agosto de 2010 al 21 de febrero de 2011, esta joven va describiendo de manera paulatina los conceptos que va construyendo en el transcurso de las clases, manifiesta las actividades que vamos realizando y las actividades que le van permitiendo aprender estos conceptos y manipular información de los contenidos de la física, junto a un relato escrito que claramente se va observando en una redacción cada vez más amplia, la joven encuentra un espacio en donde, combinado con la expresión de su aprendizaje, va describiendo los sentimientos que se le generan a lo largo de estos meses. Al principio, en el primer mes parece ser muy concreta, sin embargo, conforme va realizando el ejercicio, comienza a extenderse en la redacción, describe los aprendizajes que va modificando. Considero que ella al realizar este ejercicio de construcción, el diario, le sirvió para reafirmar conocimientos, potenciar su capacidad de expresión por la vía escrita, así como a manifestar desde su perspectivas cómo ella iba viviendo las clases de ciencias, hay momentos en los que ella se manifiesta contenta y que aprende, sin embargo también momentos en los que no logra conectarse con la clase o momentos en los que no se siente a gusto, describe un tanto las discusiones que va teniendo con sus compañeros en el salón de clases y que a veces los docentes no entendemos porque ellos se comunican en su idioma materno, así que por medio de lo que ella redacta en el diario yo podía ir conociendo las situación de mis alumnos (ver imagen 4).

Imagen 4. Diario de Cristina



Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 8 – Nº 10 - Año 2017 – pág. 1 – 151
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

El diario de Rosa

El trabajo de Rosa también es considerado como especial, ya que observé el desempeño de esta alumna durante los tres ciclos escolares dentro de su educación secundaria, deseo comentar la formalidad, responsabilidad y gusto por conocer y estudiar de esta alumna, no era la única que presentaba estas características, considero que he observado estas actitudes en otras alumnas y otros alumnos de su mismo grupo, de ese mismo ciclo escolar y en ciclos escolares anteriores y posteriores, he tenido la fortuna de observar, atender y trabajar cerca de muchos jóvenes con una curiosidad innata por el conocimiento, admiro ese sentimiento -que no sé muy bien de dónde surge- de las personas por conocer, estudiar, leer, escribir, hacer; acciones fundamentadas en conocimiento y un especial toque humano de positividad.

En Rosa observé muchas de estas características en el periodo que fue construyendo su diario, del 25 de agosto de 2010 al 22 de febrero de 2011, en general gracias a lo que la alumna manifiesta redactando su diario, observo varias situaciones que a distancia, en tiempo, me permiten reflexionar, reconstruir junto con los recuerdos, los ambientes en los que he desempeñado mi función docente, los ambientes que he creado, apoyado también en fotografías, videos, trabajos dentro del portafolio de evidencias de esta alumna. Ayudándome a reflexionar, repensarme y buscar mejorar, entenderme como docente en el medio en el que actúo, que tal vez por la dinámica de los días hay momentos en que dejo de estar atento a lo que voy observando, me acostumbro a las costumbres.

Dentro del diario de Rosa encuentro puntos en los que se describen muchas de las actividades que en ese periodo hice de manera rutinaria en las clases, por ejemplo mis saludos de buen día, el ocupar la mesa y silla del profesor y pasar lista, solicitar la tarea del día anterior semana tras semana, la redacción sobre el pizarrón de información, instrucciones o realización de ejercicios de cálculo y construcción de gráficas, así también el momento de cierre de la clase con la redacción del diario. Junto a ello encuentro la redacción de varias actividades dinámicas en las que buscaba, con actividades experimentales en las que ellas y ellos construyeran el conocimiento de lo que revisábamos, involucrándose al construir y seguir procedimientos de fenómenos naturales, como el movimiento, caída libre, cargas eléctricas; en esta parte la alumna manifiesta una conexión con las actividades que venía haciendo en las clases, no manifiesta aburrimiento o disgusto por estudiar esta asignatura, por el contrario, en varios momentos, en su redacción, manifiesta haberse divertido en las clases, también en momentos manifiesta palabras de afecto a su diario, cumpliendo con uno de los objetivos de construir diarios con los alumnos, poderse manifestar en una redacción, mejorando su dominio del idioma español, tener un recurso en el que adolescentes poco extrovertidos encuentren un medio en el cual se sientan acompañados.

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 8 – Nº 10 - Año 2017 – pág. 1 – 151
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

Algo muy importante para este trabajo lo encuentro en este diario, pues la alumna manifiesta y describe los pasos que vamos siguiendo en el procedimiento de las actividades, los conceptos que tenía intención que los alumnos construyeran, sin embargo, considero que la alumna no logró redactar explicaciones que permitieran evidenciar el dominio de estos conceptos o la explicación del fenómeno estudiado.

Un apartado especial es la formación de equipos para las actividades dentro del salón de clases, debido al acompañamiento que hacen los alumnos para aprender, en este diario se manifiesta en muchos momentos la conformación de equipos, los diálogos que se presentaban entre ellos, cómo le hacían para tomar decisiones. Así como el formar equipos con diferentes compañeras y compañeros generando un mayor rango de socialización (ver imagen 5).

Imagen 5. Diario de Rosa



En el ciclo escolar en el que esta alumna cursó el segundo grado de secundaria, en su grupo había tres alumnos con grandes áreas para trabajar el manejo del idioma español, se necesitaba que estos alumnos ampliaran su comprensión de lo que veíamos en clases, ellos eran Antonia y Susana (dos hermanas) y Sebastián, jóvenes muy introvertidos. Con estos alumnos planteamos entre los profesores la necesidad de incluirlos e involucrarlos más en el trabajo dentro de las clases, una de las acciones fue un acompañamiento con sus propios compañeros para explicarles lo que tenían que hacer; entonces Rosa, así como Cristina –la alumna que describí anteriormente con su diario– manifiestan en sus redacciones los momentos en los cuales apoyaban a sus compañeros a entender las actividades, en algunos casos estas alumnas –Rosa y Cristina– expresan gusto

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 8 – Nº 10 - Año 2017 – pág. 1 – 151
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

y otras veces incomodidad, pero al final se observó una respuesta más favorable por parte de los tres jóvenes que se encontraban rezagados. Era necesaria una intervención prolongada para observar un mayor desarrollo intelectual en los tres alumnos, los cuales terminaron de estudiar el nivel secundaria graduándose; únicamente Sebastián al terminar el último ciclo escolar no pudo recibir su certificado de estudios por problemas administrativos. Considero también que estas alumnas vivieron esta experiencia de ayudar a sus compañeros que probablemente permitió en ellas construirse una actitud de ayuda a aquellas personas cercanas con necesidades de aprendizaje.

Rosa hace además una descripción de los materiales que íbamos ocupando en las actividades que realizábamos. A continuación, se muestra un extracto de la redacción en su diario del día 19 de octubre del 2010, la actividad experimental buscaba revisar con los alumnos el movimiento ondulatorio (se respeta íntegramente su forma de escritura):

Hoy es día martes 19 octubre de 2010 el frofe entró en el salón se fue a sentar en su silla sacó su Lista paso mi nombre conteste, el profe, dijo que vamos a formar en equipo de 3 pero nasotras formamos en equipo de 5, el maestro dijó que sacamos el libro, yo saqué, el maestro dijo que vamos a salir a fuera, salí cargue mi bandeja, alicia trajo la cuerda y cristina trajo la regla. El maestro dijo que en la bandeja vamos a traer el agua, cristina y yo venimos a buscar el agua, le dije a cristina que voy a traer el agua en su casa venimos, traimos el agua entramos en salón le dijimos el maestro, donde vamos a dejar , el maestro dijó que vamos a dejar en la silla que vamos a formar en circulo formamos, el maestro dijo que en el agua metimos el regla lo hacemos una hola hisimos, el maestro dijó que vamos a capiar en nuestro cuaderno, copie como hisimos las olas, explique como se hace cuando termine de hacer, salimos al fuera lleve la cuerda, el maestro dijó que vamos a mover arriba y abajo, cristina tocó la cuerda, también me toco lo estiramos y hisimos arriba y abajo Alicia esta copiando como se esta moviendo y esto se le llama onda, dijó el maestro que vamos a capiar como se movio lo copie también explique como se movio el maestro dijó que mañana van a traer la cuerda, dijó ya entren al salón entre, abrí mi mochila, metí mi cuaderno, y se fue el maestro y salí al receso.

4. Evaluación de la práctica

En un principio me percibía como un profesor poco fundamentado en las estrategias a emplear para la enseñanza de la física, sin embargo, mantenía la inquietud de buscar mejorar en mi enseñanza, ya que con los conocimientos que he venido adquiriendo, situaciones, ideas, incluso sentimientos y actitudes en los diferentes lugares en donde he estado en proceso de formación, me van guiando

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 8 – Nº 10 - Año 2017 – pág. 1 – 151
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

en la manera de construir mis estrategias, creo que todo es parte de la inquietud, al trazarte una meta buscas alcanzarla a través de los modos que vas construyendo.

Como he descrito en momentos anteriores, la inseguridad y lo sencillo de mis planeaciones, eran provocados en gran medida por el desconocimiento en su construcción y utilidad. En un principio realizaba mi planeación por cumplir administrativamente y no la construía como guía y ayuda para la realización del trabajo en el aula, considero que ahora son guías de lo que voy a hacer durante la clase, antes observaba estos documentos como una forma de complicar más mi función, sin embargo, son un andamio que me mantiene atento y me ayuda en mi función docente.

Con respecto al manejo de contenidos y estrategias didácticas a continuación describo algunas de las actividades que he realizado en los ciclos escolares en los que he permanecido enseñando Ciencias II (énfasis en física), actividades que retomo de las planeaciones superficiales que poco a poco fueron convirtiéndose en planeaciones más detalladas y que fui realizando cada vez más como instrumento de apoyo en mi desempeño, así también de los cronogramas que fui realizando día con día en los ciclos escolares, primeramente los realizaba en un cuaderno, luego en hojas de reciclaje y poco a poco he llegado a construir un formato personal que me ayuda a revisar todo mi plan de acción en el día. Actividades que he construido a partir de la necesidad de promover aprendizajes significativos en mis estudiantes:

a) Diarios. Después de cada clase, cinco minutos de que el tiempo terminara, les solicito a los alumnos que en la mitad de una hoja describan lo que hemos hecho en clases y lo que ellos recuerdan que han aprendido.

b) Actividades de lectura con la intención de mejorar su manera de expresión en español, realizamos lectura de textos del libro en las que yo inicio los primeros párrafos, y luego por turnos los alumnos, de acuerdo al orden de las sillas en las que están sentados, ya sea en filas u ordenados en un círculo, leen por turnos; ellos leen cuando les corresponde su turno hasta donde encuentran un punto, en algunos momentos es una línea, en otros, un párrafo completo, en ocasiones solicito que de estas líneas o párrafos leídos, ellos subrayen las palabras que consideran importantes, que les llaman la atención, palabras cuyo significado desconocen, en algunos momentos forman listas en el cuaderno con las palabras señaladas, buscan en el diccionario y al final pido que vuelvan a leer de manera individual y busco que ellos me digan lo que han comprendido. Cuando las palabras que anotan las consideran importantes o les llaman la atención, solicito la construcción de un mapa conceptual con dichas palabras y al final solicito un comentario individual para saber lo que los alumnos han comprendido.

c) Construcción de artículos de divulgación. En otros momentos con la intención de incentivar la actitud de investigación y búsqueda en los alumnos, juntos hemos realizado, de manera individual y en equipos, la construcción de artículos de

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 8 – Nº 10 - Año 2017 – pág. 1 – 151
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

divulgación, lo cual ha sido paulatino. Como primer paso estos artículos se construyen haciendo referencia a algunos que tomamos de los periódicos para tener un referente, luego se explica la estructura con los requerimos para construir ese artículo de divulgación de manera elemental, les menciono que en una hoja blanca coloquen el título del tema, luego con la información contenida en el libro de texto, en los libros de las bibliotecas o copias, realicen un resumen de lo que consideran importante y lo escriben en las hojas. Otro elemento es colocar imágenes recortadas o dibujos que expresen por medio de imágenes la información escrita en la hoja. En algunos momentos al finalizar el artículo de divulgación solicito la respuesta a preguntas relacionadas con la información, o cuando la actividad es en equipos, les solicito un comentario final que explique el contenido del artículo.

d) Círculos de lectura. Hemos realizado, dentro o fuera del salón de clases ejercicios de lectura grupal, nos hemos reunido formando un círculo con la intención de leer la información contenida en el libro de texto gratuito o en algún otro texto, les pido en algunos momentos que pongan atención a lo leído y después de leer uno o algunos párrafos comentamos la interpretación de la lectura realizada, luego, por turnos, los alumnos van leyendo párrafos en voz alta para escucharlos y conocer la fluidez de su lectura y ejercitarla, mejorar la pronunciación y su comunicación en español, también busco que se generen comentarios que ayuden a expresar su interpretación de lo que han leído.

e) Biografías. Los alumnos construyen biografías de los personajes que aportaron ideas de los temas que vamos estudiando, redactando en hojas blancas los sucesos más importantes, así como el contexto en el que existieron estos personajes, con la información contenida en libros o en biografías, este hecho lo realizo para que los alumnos construyan una visión del contexto histórico de los personajes que vamos estudiando.

f) Modelos. Los alumnos, con información o alguna imagen, en ocasiones han construido modelos que explican fenómenos, procesos u objetos relacionados con la ciencia, se reúnen en equipos y con material diverso construyen estos modelos con la intención de generar explicaciones y argumentaciones.

g) Proyectos de bloque. Al final de cada bloque temático, siguiendo sugerencias del programa, planteo como actividad un proyecto de investigación, este puede ser científico, tecnológico o social; a veces nos hemos ocupado entre una semana y semana y media. Para el desarrollo de esta actividad he planteado diversas maneras siguiendo básicamente 4 etapas:

1. Planeación: En principio reúno a los alumnos en equipos para que en una red temática escriban todos los aprendizajes esperados revisados en el bloque, colocando en el centro de éste el título del bloque que hemos revisado, de los aprendizajes escritos en esta red que está en una hoja blanca, al reverso solicito que los alumnos escriban en el centro de otra red temática que funciona como un

mapa conceptual, el aprendizaje esperado que más ha llamado la atención, en donde encontrarán el concepto o tema del que surgirán preguntas a investigar, estas preguntas las escriban alrededor de este aprendizaje seleccionado, las cuales deben desarrollar en las etapas posteriores. Una vez establecido el tema que en equipos han elegido, llenan un formato de 4 columnas ocupadas por los títulos de Tiempo, Etapa, Actividades y Observaciones. Este formato también está formado por 4 filas en las que se describe lo que se realizará en cada etapa. Para el caso del contenido que los alumnos tienen que construir en equipos en cada columna deben asignar tiempos que llevará la realización de cada etapa, el nombre de la etapa, las actividades que constituirán para cada etapa; también deben describir e imaginar los recursos que serán necesarios para realizar dicha actividad, así como en la parte de observaciones algún dato importante que ellos no deben olvidar al realizar las actividades de cada etapa.

En otros momentos, el inicio de los proyectos ha sido con base en preguntas tomadas de las propuestas de los libros de texto, pero con modificaciones que permitan a los adolescentes avanzar con el material y recursos con los que contamos en nuestro contexto.

2. Desarrollo: Durante las actividades de desarrollo los alumnos principalmente buscan las respuestas a las preguntas planteadas, hemos realizado momentos de investigación empleando libros de la biblioteca de la escuela, en la biblioteca de la comunidad, con los libros de texto, copias de libros diferentes, revistas e investigación en los momentos en que los centros de cómputo han estado accesibles y han contado con internet, utilizamos esta forma de investigar. Básicamente en esta etapa se realiza una recopilación de información necesaria. Con la información escrita en el cuaderno o diseñada en mapas conceptuales, la utilizan para la construcción de carteles, láminas de exposición de papel bond, elaboración de trípticos, elaboración y aplicación de encuestas, elaboración de un huerto escolar, diálogos, los cuales han sido grabados en videos, etcétera.

3. Comunicación: La etapa de comunicación consiste en la presentación de la información, en muchos momentos debido a los tiempos, hemos concluido con exposiciones en papel bond, sin embargo, en otros momentos hemos podido repartir trípticos y volantes, pegar los carteles en espacios abiertos dentro de la institución, cuando el tiempo es aún más noble, hemos logrado exposiciones de los modelos, artículos, trípticos, o algún otro producto que hayan sido construidos por los alumnos.

4. Evaluación: En este proceso se busca tener un momento para evaluar las actividades, es un momento de reflexión de lo realizado, aquí busco principalmente que los alumnos tengan un espacio en el cual ellos mismos puedan determinar, más que un valor expresado en número, una argumentación de las acciones realizadas, pensar en lo que podría mejorarse, y lo que ha sido beneficioso en su aprendizaje. Luego de estas actividades iniciamos con la temática del siguiente

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 8 – Nº 10 - Año 2017 – pág. 1 – 151
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

bloque. En esta parte de la evaluación se aplican estrategias de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Todas las estrategias tienen un vínculo directo con el objetivo que se persigue en cada unidad temática o unidad de competencia como se especifica actualmente; sin embargo, no es suficiente con que la estrategia corresponda con el objetivo, sino que nosotros como profesores tengamos el cuidado y el seguimiento de las actividades para aprovechar en todo momento la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, para que se puedan transversalizar contenidos, yo, lo he intentando y considero que la última de las estrategias descritas es la que más riqueza de aprendizaje genera.

Con respecto a la evaluación del aprendizaje puedo referir que con la información obtenida en mis procesos de formación, en cursos de actualización pedagógica, en la propia Maestría en Educación, en la Escuela Normal Superior del Estado, así como en los cursos de formación continua, he ido obteniendo información y elementos con respecto a cómo evaluar el conocimiento de los alumnos, considerando estos elementos como indicadores de los resultados obtenidos a través de la enseñanza que dirijo.

También me he apoyado en lo descrito dentro de los instrumentos de evaluación en el programa de estudio. El plan de estudios para educación Básica, sugiere una lista de instrumentos de evaluación que permite a los profesores recabar información del aprendizaje que los alumnos van construyendo. Con estos instrumentos puedo ir conociendo el nivel de aprendizaje de los alumnos, en muchos momentos, cuando los alumnos han terminado alguna actividad muestro en sus cuadernos la observación rubricando con firmas y agregando alguna corrección escrita o verbal a lo que han hecho, de esta manera les manifiesto la observación realizada. En gran parte los trabajos realizados evidencian el aprendizaje, considero que son instrumentos que permiten conocer el nivel logrado por los alumnos y eliminar un poco el estrés que les provoca el empleo del examen escrito como único instrumento evaluador de su proceso de construcción de conocimientos.

Después de todo considero que existen grandes retos dentro de la educación secundaria en el medio indígena, en la enseñanza de la física, estos momentos en los que me detengo a pensar y hago un análisis retrospectivo y reviso lo realizado, me defino en un proceso continuo de aprendizaje, voy trabajando en esta inquietud de conocer, me siento más sólido que al principio de esta profesión, siento que voy construyendo fundamentos y por lo tanto en mi actuar como profesor, he ido aprendiendo de los momentos planeados y no planeados, de las malas experiencias y sobre todo de la convivencia exitosa con los alumnos en diferentes momentos del ciclo escolar, en diferentes ciclos escolares, en lugares diferentes, en ese cotidiano estar dentro de la institución.

Uno de mis retos, dentro de la investigación, sigue siendo conocer y seleccionar las actividades necesarias para generar en los alumnos interés,

motivación y medios para mejorar la comunicación entre docente y alumno, la forma de ingresar al salón de clases, los momentos de mantener ese interés a lo largo del curso, generar y mantener una buena imagen como profesor de física, generarme un gusto enorme por esta ciencia y compartir y dejarme compartir por mis alumnos, preparar estrategias para situaciones específicas o imprevistas. Para el caso de la asignatura de física es relevante que el docente domine las competencias científicas para poder desarrollar las mismas en los alumnos y esto se logrará a través del estudio, la práctica y la reflexión.

Esta experiencia me ha permitido comprender el trabajo docente como una labor que abarca mucho más allá de estar en el aula, un docente debe preparar adecuadamente su clase y entablar una comunicación con los alumnos que les permita avanzar en las tareas. A través de la práctica, la experiencia y el estudio, la función docente la iré forjando, en busca de generar aprendizajes más significativos en los alumnos.

Los maestros que trabajamos en comunidades indígenas estamos en dos mundos, uno, donde la vida es muy rápida, estresante y superficial casi todo el tiempo, en la comunidad existe otro mundo, muy tranquilo, lento; nosotros coexistimos en estos dos mundos de los cuales observamos muchas necesidades, medios; este mundo de comunidad que te hace ser más humano, que te hace apreciar y valorar lo que es la vida y la naturaleza. Nosotros, profesores externos a la comunidad, fungimos como enlace entre ambos mundos, en la comunidad, somos la conexión con el mundo exterior, les acercamos a ese mundo a través de nuestros relatos, de nuestros referentes, estas diferencias abismales en un espacio geográfico tan reducido se generan por las desigualdades sociales, por la pobreza y desatención a los derechos primordiales de los seres humanos. ¿Hasta dónde los profesores contribuimos a seguir reproduciendo estas desigualdades? Muchos habitantes del mundo interno de la comunidad quieren entrar al mundo externo de la ciudad. He tenido varios alumnos que por diferentes razones han tenido que emigrar a la ciudad y por lo tanto es necesario emplear conocimientos básicos que la secundaria puede ayudarles a construir.

La realización de este trabajo me deja múltiples aprendizajes. La sistematización y análisis de mi experiencia docente, me permitió ordenar ideas, encontrar sentidos e interpretar mi experiencia vivida. Mi práctica docente la entiendo desde las categorías construidas que muestran mi recorrido en el tiempo, marcado por el espacio específico en comunidades indígenas, donde he destacado dos elementos primordiales, la situación socioeconómica y cultural del contexto de los estudiantes, con sus grandes necesidades educativas y la implicación necesaria de los docentes para superar de la mejor manera los rezagos.

Consideraciones finales

Desde una mirada exterior a la narrativa docente podemos entender lo importante de su construcción en varios sentidos; por un lado, le ha permitido al

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 8 – Nº 10 - Año 2017 – pág. 1 – 151
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

propio docente un ejercicio metacognitivo que lo ha hecho acceder a su propio proceso formativo, identificar en este recorrido, aciertos y errores que lo llevan a construir día a día una práctica profesional reflexiva que lo mantenga alerta y atento a las necesidades de sus alumnos y del contexto propio donde se encuentra.

Se puede visualizar también a la narrativa como método de recreación de espacios-tiempos vividos que contienen un cúmulo de experiencias y aprendizajes que inciden en la constitución del ser docente, de la identidad profesional y del reconocimiento de la importante tarea que se ha emprendido en el ámbito educativo.

Así mismo, la narrativa nos permite acceder a los contextos específicos donde se llevan a cabo prácticas mediadas por situaciones propias de la vida cotidiana de las comunidades indígenas. En los relatos de nuestro protagonista podemos identificar la precariedad y el abandono en que estos profesores son enviados a trabajar en la formación de niños y niñas, sin condiciones laborales ni físicas mínimas necesarias para el desempeño de sus funciones. Condiciones que los profesores intentan solventar de la mejor forma posible pero que por ello mismo se piensa en abandonar las comunidades. Estas condiciones ocasionan que se trabaje a disgusto y se desee salir de ahí lo antes posible a través del proceso de cadena de cambios, lo que ocasiona que los profesores no se arraiguen en las comunidades y el trabajo emprendido en ellas, se vea coartado.

Otro de los aspectos que hemos podido identificar la diversidad de intereses de los profesores; cuando éstos no pueden conciliarse, el trabajo se plantea individualizado y aunque un profesor, o dos, realicen actividades conjuntas con sus estudiantes, el impacto del trabajo docente se ve reducido y el logro en los estudiantes puede ser notablemente menor.

En el análisis de esta práctica docente observamos dos cuestiones, por demás importantes, la adaptación de los contenidos de la enseñanza y la búsqueda de las estrategias necesarias para lograr aprendizajes en los estudiantes. Aquí, encontramos también dos aspectos significativos, el primero de ellos, la difícil experiencia como estudiante en la asignatura de física de nuestro protagonista y encontrarse después frente al reto de enseñarla. Decidir asumir el reto y encontrar en su enseñanza el gusto por la ciencia, por sus contenidos y por el reconocimiento de la importancia de su aprendizaje para la vida diaria y para la formación de los estudiantes, emocionarlos y sembrar la inquietud por la investigación científica.

Consideramos que uno de los aprendizajes relevantes de nuestro protagonista fue identificar la importancia que tiene la planeación en el trabajo docente; y es que sus reflexiones nos acercan a lo que seguramente muchos profesores nobeles experimentan sus primeros años: una planeación como formalismo dentro de sus funciones docentes, pero el proceso lo ha llevado a considerarla como un aspecto vital y necesario para orientar su diario vivir.

Planeación como guía, flexible y con posibilidades de adaptarse a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Como aspecto adicional de la reflexión didáctica, la evaluación, cuyo primer autor de este artículo considera que la reflexión de los momentos de evaluación le permitieron reconocer que una evaluación formativa, más que una numérica y expresada al final del curso, le da la oportunidad de revisar los alcances de cada estudiante, enfrentándolos poco a poco, al propio reconocimiento de lo aprendido.

Referencias

Aparici, R. (2010). Educomunicación, más allá del 2.0. México: Gedisa.

Arnaut, A. (1998). La federalización educativa en México, 1989 – 1994. México: Biblioteca del Normalismo.

DOF (1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. México: Diario Oficial de la Federación.

Gil Pérez, D. (1991). ¿Qué han de saber y saber hacer los profesores de ciencias?. *Enseñanza de las Ciencias*, 9(1), 69-77.

Hernández, N. L. y Pons, L. (coords.) (2013). Narrativas sobre la escuela. Voces, significados y experiencias de vida en instituciones educativas chiapanecas. México: Historia Herencia Mexicana – UNACH.

Rivas, J.I. y P. Cortés (2013). Cruce de caminos. El desarrollo de subjetividades y la construcción como investigador/ra a través de los relatos biográficos. México: Cecol.

SEP (2006). Plan de Estudios 2006 de Educación Básica. Secundaria. México: Secretaría de Educación Pública.

SEP (2008). Ciencia, conocimiento para todos. Proyecto 2061 de la American Association for the Advancement of Science. México: Secretaría de Educación Pública.

SEP (2011). Plan de estudio 2011. Educación básica. México: Secretaría de Educación Pública.

SEP (2017a). Administración federal de servicios educativos para el DF. Consultado el 16 de octubre de 2017 en https://www2.sepdf.gob.mx/que_hacemos/secundaria.jsp.

SEP (2017b). Aprendizajes para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica. México: Secretaría de Educación Pública.

REVISTA DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN

Revista Digital Año 8. Nº 10 - Año 2017. –pág. 1-151
ISSN 1853-1393
Resistencia. Chaco. Argentina - 2017

INVESTIGAR NARRATIVAMENTE EN EDUCACIÓN FÍSICA CON RELATOS CORPORALES

RESEARCHING NARRATIVELY WITH BODIES STORIES IN PHYSICAL EDUCATION

María Esther Prados Megías[1] - José Ignacio Rivas Flores[2]

Fecha de recepción: 19-12-2016
Fecha de aceptación y versión final: 24-04-2017

Resumen:
El cuerpo y todo lo que ello significa en las relaciones humanas está de moda. Sin embargo, la sociedad actual sigue presentándonos lo corporal como una cuestión mecanizada, mercantilizada y cosificada. Los diferentes discursos mediáticos y los modelos corporales hegemónicos, tanto en espacios culturales como educativos, se filtran en nuestra sensorialidad como modelos a reproducir. De ahí que acceder a la experiencia de las personas a través de sus relatos, de sus narraciones y biografías corporales, nos brinden un modo de comprender y entender cómo las personas viven sus cuerpos a través del movimiento. El enfoque y posicionamiento de la investigación narrativa puede darnos claves para incorporar y considerar que investigar, sobre todo en el ámbito de lo corporal en educación, implica un compromiso social, político y ético que no es ajeno a las personas, sobre todo porque atañe a los más íntimo, al cuerpo, ese límite entre lo privado y lo público, entre lo expresado y lo "vivido-sentido". A través de los relatos accedemos al imaginario que los y las estudiantes construyen acerca de la idea de ser educadores o educadoras del movimiento, ya que en sus historias se pone de manifiesto esquemas prácticos para la toma de decisiones, tanto en su formación como en su futura profesión. Los relatos y performances del alumnado dejan entrever elementos que nos permiten hacer del cuerpo un espacio de convergencia discursiva en torno a lo que hemos denominado "cuerpos dietéticos, cuerpos sufridos, cuerpos imaginados y cuerpos lenguajeados".

Palabras-clave: educación física, narrativa, relatos corporales, formación inicial

Abstract::
The body and everything that it means in human relationships is fashionable. However, today's society continues to present us the corporeal as a mechanized, commodified and reified issue. The different media discourses and the hegemonic corporal models, both in cultural and educational spaces, are filtered in our sensoriality as models to be reproduced. Hence, to access to the experience of people through their accounts, their stories and body biographies, provide us with a way to understand and understand how people live their bodies through movement. The focus and positioning of the narrative inquiry can give us clues to incorporate and consider that researching, especially in the field of the body in education, implies a social, political and ethical commitment that is not alien to people, especially because it concerns the

[1] Profesora Titular Universidad. Área de Didáctica de la Expresión Corporal. Departamento de Educación. Doctora en Antropología Social y Cultural. Profesora del Sistema Consciente para la Técnica del Movimiento. Universidad de Almería (España). C/ Sierra de Gredos, 23, ático B; eprados@ual.es; +34 690 72 96 83.
[2] Facultad de Ciencias de la educación. Universidad de Málaga (España). C/ Dante, 44, 29190 Málaga, Catedrático del área de Didáctica y Organización Escolar. Doctor en ciencias de la educación. Coordinador del grupo de Investigación PROCIE (profesorado, comunicación e investigación educativa), del Plan Andaluz de Investigación de la Junta de Andalucía.

most intimate, the body, that boundary between the private and the public, between the expressed and the "lived-sense". Through stories we access the imaginary that the students build about the idea of being educators of the movement, since in their stories practical schemes for decision making are shown, both in their formation and in their future profession. The stories and performances of the students allow us to glimpse elements that let us to make the body a space of discursive convergence in what we have called "dietary bodies, suffered bodies, imagined bodies and languaged bodies".

Key words: physical education, narrative, bodies stories, initial training

Aunque relativamente recientes, son ya extensos en el tiempo los estudios que diferentes autores y autoras han ido aportando sobre el sentido y necesidad de realizar investigaciones desde el enfoque narrativo al campo de la educación física y las ciencias de deporte (Barbero, 2006; De Mattos, 2013; Devís, 2001, 2004; Eisenberg, 2007; Fernández Balboa, 2014; López Pastor, 2004; Martínez, 2016; Mourao, 2006; Pavía, 2001; Prados, 2004; 2017; Smith, 1999, 2002, 2005, 2006, 2007, 2008a, 2008b, 2009a, 2009b; Sparkes, 1999, 2002, 2003, 2005, 2007, 2008, 2009).

Si bien es cierto que este enfoque ha tenido poco eco en este campo -fundamentalmente por la complejidad y cambio de concepción que implica considerar el cuerpo y la motricidad humana desde paradigmas cualitativos-, no lo es menos el hecho de que nos permite profundizar y ampliar la mirada sobre los significados que el cuerpo en movimiento adquiere en la sociedad actual desde la experiencia y subjetividad de las personas. En el ámbito de la cotidianeidad de las personas, el cuerpo -lo corporal, lo deportivo, la salud corporal, etc.,- nos adentra en una necesidad de comprender qué hacemos y cómo vivimos todo lo relacionado con él. Aún con la gran cantidad de avances médicos, deportivos, dietéticos… que nos invaden los canales de información, vivimos en una sociedad que enferma de forma significativa (a veces con síndromes desconocidos hasta el momento), que aumenta los síntomas de cronicidad y dolencias, que vive con la lacra de la obesidad, el estrés, enfermedades mentales, desajustes corporales, etc. ligado a una obsesión creciente por la imagen corporal.

En el ámbito de lo deportivo, además de hablar de éxitos, records, resultados, hazañas deportivas, resultados y competiciones, es necesario igualmente conocer e investigar acerca de abandonos, retiradas, frustraciones, lesiones, soledades, olvidos… Hemos desarrollado una imagen sesgada del deporte, que se mira desde la alta competición, las hazañas, y la excelencia. Podemos decir que el deporte desarrolla una perspectiva congruente con la dinámica social neoliberal, que mira solo desde la competitividad, le éxito y la excelencia.

Desde el ámbito educativo esta perspectiva es relevante, ya que de alguna forma reduce la educación física a esta perspectiva sesgada, buscando seleccionar excelentes deportistas y no formar ciudadanos responsables, de sí mismos, de su salud y su cuerpo y su relación con los otros. Es urgente reflexionar acerca de la falta de sensibilidad y preocupación por incorporar en las escuelas, no ya lo

deportivo, sino una educación corporal que trascienda y se haga transversal al resto de contenidos y que vinculen el bienestar afectivo, sensorial, perceptivo, mejora de la atención, escucha, postura, respiración, lenguaje corporal y artístico como cuestiones vinculantes al hecho educativo.

El cuerpo y todo lo que ello significa en las relaciones humanas está de moda. Sin embargo, la sociedad actual sigue presentándonos lo corporal como una cuestión mecanizada, mercantilizada y cosificada. Los diferentes discursos mediáticos y los modelos corporales hegemónicos, tanto en espacios culturales como educativos, se filtran en nuestra sensorialidad como modelos a reproducir. De ahí que acceder a la experiencia de las personas a través de sus relatos, de sus narraciones y biografías corporales, nos brinda un modo de comprender y entender cómo las personas viven sus cuerpos a través del movimiento.

El sentido de la Narrativa en el ámbito corporal

La investigación narrativa, como campo de estudio y como planteamiento metodológico, se encuentra suficientemente asentado en el panorama científico en Ciencias Sociales, y en Ciencias de la Educación en particular. (Hernández, 2011; Rivas, 2009). Esto no significa que siempre mantenga una misma perspectiva o que se utilice de la misma manera, lo cual hace necesario establecer la posición en la que nos situamos. Si bien en muchos casos es pensada sólo como una herramienta metodológica, desde nuestra perspectiva la investigación narrativa supone una opción epistemológica, ontológica, ética, ideológica y política (Rivas, 2007, 2009, 2012; Clandinin, 2013). Investigar narrativamente no solo es una forma de construir conocimiento, sino que es conocimiento. Por tanto, es a la vez forma y contenido. Lo cual le sitúa en una perspectiva peculiar que incorpora la capacidad de transformación. El relato construye la realidad, y los sujetos nos constituimos en tanto que participamos de relatos. Por tanto, participar en la construcción de un relato es, también, formar parte del proceso de transformación social y educativa.

En el terreno del cuerpo, en relación a los relatos hegemónicos que actúan socialmente, esta posición es relevante. Este es el relato de una sociedad altamente cualificada, competitiva, estandarizada, tecnológica y globalizada, en el que el sentido de lo físico, de lo corporal, se sitúan en parámetros ajenos al propio sujeto. Por tanto, se invisibiliza, e incluso se niega, se cosifica y unifica la experiencia de las personas, así como sus procesos de formación y conocimiento. Se hace necesario y urgente, plantear otro relato del cuerpo que coloque al sujeto en el centro, así como su relación con el mundo, desde una posición crítica y emancipadora. El enfoque y posicionamiento de la investigación narrativa puede darnos claves para incorporar y considerar el compromiso social, político y ético que representa. En este caso es mucho más patente en tanto que atañe a los más íntimo, al cuerpo, ese límite entre lo privado y lo público, entre lo expresado y lo "vivido-sentido".

Para este cambio de mirada hay que destacar dos cuestiones básicas. La

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 8 – Nº 10 - Año 2017 – pág. 1 – 151
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

primera tiene que ver con lo que Berry (2008) denomina *experiencias particulares o pequeñas historias* que están siempre conectadas a los grandes relatos o narrativas sociales y que representan un desafío a las narrativas hegemónicas. Son las pequeñas historias las que sacan a la luz cuestiones que nos hablan de pluralidad, diversidad y multiplicidad y, por tanto, nos ayuda a ponerlas en relación con las otras más globales. De este modo es posible cuestionar y repensar las ideologías dominantes y el modo en cómo las personas construyen otras alternativas. Partir de lo personal, de la experiencia cotidiana que da sentido a la vida de las personas es un camino para profundizar en el análisis de la realidad social y cultural que incluye lo particular y plural en el seno de lo colectivo.

La segunda cuestión está vinculada con la singularidad que acabamos de plantear; a saber, en narrativa consideramos que la voz de las personas, su historia y su participación está en el centro de la investigación y del proceso educativo. Esto es ya, en sí mismo, una alternativa, en la medida que nos permite comprender que este desafío es ya un modo de transformación (McLaren, 1984). Esta es una posición no siempre compartida por el mundo académico en el que nos encontramos, ya que goza de buenas dosis de incomprensión, que pone de manifiesto cuáles son los criterios y parámetros hegemónicos con los que tenemos que lidiar. La subjetividad como punto de partida de la investigación, tal como la indagación narrativa pone de manifiesto, no es aceptada desde una perspectiva convencional y positivista de la ciencia. Compartimos las palabras de un ilustre ponente en un acto público en una universidad española, dirigido al alumnado de un máster que recién se iniciaba:

> … tengan cuidado con la línea de investigación a seguir porque la investigación cualitativa, incluso una que se está poniendo de moda, la narrativa, no puede demostrar nada a ciencia cierta frente una investigación de tipo cuantitativo, ya que la investigación cuantitativa sí puede dar unos resultados certeros mientras que desde el otro paradigma simplemente son resultados que tenemos sin más.

Conceptos como resultados, demostración, certeza, verdad, objetividad, etc., no son considerados desde la perspectiva narrativa en la medida que distancian la realidad de los sujetos que la construyen y carecen de potencial transformador. Sitúan el conocimiento más allá de los sujetos que actúan dejando fuera el compromiso y la responsabilidad como componentes propios de la investigación. El giro narrativo de los 80 justamente se sitúa en esta posición, poniendo en valor la construcción colectiva de la realidad, la experiencia como conocimiento, la centralidad del sujeto y la visión narrativa de la ciencia. Cuando hablamos del cuerpo nos situamos en lo personal, en el espacio que nos relaciona con el mundo y con los otros y que nos constituye en tanto que es a través del mismo que se produce la experiencia. Por tanto, es el lugar originario donde se generan las condiciones para la transformación personal y social. Se da la paradoja de que a pesar de esto, desde el punto de vista académico ha permanecido oculto, o como mucho, mediado por parámetros externos, como el rendimiento, la

competición, la medida, etc.

La literatura muestra la importancia de la narrativa como un enfoque desde el que abordar ciertas cuestiones sociales y culturales (Becker,1996; Bertaux, 1981; Chase 2015; Denzin, 1970; Dotta y Lopes, 2013; Plummer, 1983). A partir de los estudios feministas y culturales que rompieron la división entre ciencia y política (Harding, 1996) y lo que autores como Norman Denzin (2003) y Jean Clandinin (2007) han denominado "*giro narrativo o la vuelta al uso de la narrativa",* se ha hecho necesario recuperar cuestiones referidas a la identidad y a la subjetividad como elementos centrales de la investigación narrativa, que nos permitan comprender las dinámicas socioeconómicas y culturales que construyen, en nuestro caso, la realidad educativa (Redon y Ángulo, 2017). Recuperar esta perspectiva subjetiva de la investigación, además de incluir a la persona participante como eje central del proceso, supone comenzar a re(pensar) al investigador/a como un elemento más de todo el proceso relacional de la investigación. Ello implica considerar la subjetividad como una condición necesaria para el conocimiento social y para dar significado a lo construido en la relación investigativa (Bruner, 1997; Ricoeur, 1995).

Las ciencias del deporte y la educación física no quedan al margen de esta condición personal, subjetiva y socio-cultural, máxime si empezamos a considerar, como venimos defendiendo, que todo lo relativo al cuerpo y al movimiento no es un fenómeno externo a lo que sucede en y al cuerpo, sino que da sentido -también simbólicamente- al proceso de humanización (Merleau Ponty, 1975). En este sentido, Smith y Sparkes (2009a, p. 3) refiriéndose a la importancia de la narrativa señalan que este tipo de investigación ayuda a "quitar de los ojos el velo del convencionalismo, ya que las historias dejan asomar sutilmente preguntas, a veces inquietantes, sobre las prácticas relacionadas con el deporte y el ejercicio".

La tradición hasta nuestro días en el ámbito deportivo y de la educación física en contextos escolares y educativos, salvo experiencias puntuales, tiene eminentemente un carácter instrumental, instructor, clasificador y de disciplina deportiva. Como apuntan Prados, Márquez y Padua (2017), en la formación inicial del profesorado y en las ciencias del deporte se ha obviado a lo largo de su historia el significado de lo corporal como elemento constitutivo del "ser docente", a la vez que se ha excluido a las personas –estudiantes, deportistas, educadores, técnicos, profesionales, etc.- como referentes centrales de la experiencia. Bien es cierto que en los espacios curriculares, aunque minoritariamente, el cuerpo ha ganado un espacio relevante a través de asignaturas propias del ámbito de Educación Física en la formación del profesorado y algo más en la especificidad del grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, en la universidad española.

Es importante considerar que todo lo relativo al entrenamiento, acondicionamiento físico, biomecánica del movimiento, aspectos médicos y fisiológicos, etc. se adhiere a una forma concreta de entender lo físico - corporal que pone en valor solo los efectos que produce, los modos de mejorarlo, el rendimiento más adecuado, etc. Desde nuestro punto de vista, las tradiciones

biomédicas, físicas, biomecánicas, neurobiológicas, etc. abordan lo corporal como una cuestión entrenable, medible y controlable; por tanto externa al sujeto mismo, salvo por sus resultados. Desde otra posición ideológica y epistemológica, de corte socio-constructivista, lo corporal hace referencia a cómo el ser humano va construyendo el sentido de quién es a través de sus experiencias corporales, aspectos que se han obviado en la perspectiva anterior.

En la actualidad emergen cuestiones relativas a lo emocional y afectivo, y a los procesos neuroeducativos que acontecen en el aprendizaje que ha sido motivo de avance y profundización en diferentes ramas y disciplinas de estudio. Sin embargo, una vez más, en relación con lo corporal el tratamiento de estas cuestiones se centra en mediciones y resultados de entrenamientos acerca del rendimiento físico. La construcción de nuestro ser corporal en relación ha de ser una preocupación que nos haga comprender que el cuerpo "habla" de quiénes somos y de cómo expresamos mientras aprendemos. Planella (2006) denomina a esto *cuerpo encarnado*, aquél que habla de la subjetividad del sujeto situado en contexto, de sus modos y maneras de contarse en relación. Somos un cuerpo que expresa, que se afecta, que se emociona, que es y necesita procesos de comunicación que den sentido a la identidad y subjetividad de cada persona y en cada situación… Es por ello, que las narrativas, en tanto relatos de las personas situados en contexto, nos dan claves para ir construyendo un conocimiento compartido de lo que el cuerpo en movimiento aporta a los procesos educativos y formativos.

A partir de esta presentación, es pertinente profundizar sobre lo que para nosotros, y dentro del grupo de investigación ProCIE[i], significa la investigación narrativa con trayectorias de vida de las personas a través de sus biografías, relatos e historias de vida. Planteamos este enfoque en la medida que nos permite adentrarnos en la vida y experiencias de las personas desde sus voces y en los modos que tienen de expresar sus vivencias, como el modo de comprender el modo como se han construido como sujetos y de esta forma como están siendo parte del proceso de construcción del mundo (Rivas, Leite y Prados, 2014). O dicho de otro modo, conocemos el mundo, la sociedad, las instituciones a través de comprender a las personas y el modo como nos cuentan sus vidas. En este sentido, entendemos la realidad como una construcción colectiva analizada e interpretada desde la óptica de lo identitario, del contexto social, político y cultural, intentando explicarnos el mundo en el que vivimos e interpretándolo desde una perspectiva dialógica. Desde esta perspectiva se supera la dicotomía entre lo subjetivo y lo institucional (Rivas, 2009; Rivas y Herrera, 2009) compartiendo y construyendo un saber horizontal, práctico, relacional, emocional y sociopolítico con los diferentes "actores" de la investigación (Márquez, Padua y Prados, 2017).

En relación al trabajo que desarrollamos en nuestras aulas, el aspecto más relevante que nos permite afrontar esta dimensión crítica y constructivista del cuerpo, es la dimensión experiencial. Desde la propuesta de Conle (2014), en particular, la experiencia nos pone en condiciones de comprender el cuerpo y el movimiento en su totalidad. Esta autora plantea que al trabajar con narrativas, con

historias de vida, biografías o relatos, se nos permite dar profundidad a lo que indagamos. Esta hondura aporta matices, detalles, certezas y también incertidumbres… que dan sentido a lo que vivimos; lo cual abre la puerta a poder indagar y desplegar significados quizá insospechados a primera vista. Siguiendo un principio conocido desde la investigación etnográfica, se trata de hacer extraño lo familiar, creando condiciones para la comprensión crítica de nuestra realidad. Bien es cierto que el cuerpo ha estado presente en los estudios de educación física y deportiva pero tradicionalmente tratados casi en su totalidad y hasta la actualidad con una visión cartesiana, atomizada y dualista. Desde esta perspectiva se considera lo motriz y lo corporal como algo imperfecto, como un espacio inacabado que hay que cuidar y entrenar. Sin embargo, una atención o escucha atenta de lo que acontece en el cuerpo, de los entresijos y significados que las personas dan a lo que sucede en sus cuerpos, en sus entrenos, por ejemplo, esta visión o bien es inexistente o bien queda en una plano marginal. La propuesta de narrar el cuerpo desde la experiencia y desde el sentido y significados que las personas le otorgan nos adentra en otro tipo de relación y de conocimiento que puede

hacer posible saber más sobre nosotros mismos o sobre los contextos en los que estamos (…) la dimensión corporal de la docencia ha pasado desapercibida, en general en la investigación y en particular en la formación inicial y permanente (…); difícilmente consideramos la docencia como una profesión corporal (Martínez y González, 2016, p. 260).

Nuestra trayectoria (particularmente la de Esther Prados) nos sitúa en la formación inicial, tanto en los grados de Magisterio, en la especialidad de Educación Física, como en la formación específica de alumnado en Ciencias de la actividad física y el deporte. La experiencia y trayectoria de años de docencia e investigación apuntan a que estos espacios y tiempos en la formación inicial, si por algo se definen, es por la presencia de un cuerpo tremendamente dirigido y una gran ausencia de un cuerpo sensorial. En sus estudios, De Mattos, Prados y Padua (2013) han puesto de manifiesto que el alumnado

hace cosas con sus cuerpos, poseen esquemas cognitivos que fomentan sobre todo la, automatización y la repetición. Desarrollan prácticas motrices estereotipadas, pensando y aspirando al movimiento enérgico, técnico y eficiente. Incorporar al análisis de lo gestual, lo experimental, la capacidad para expresarse con una gama amplia de movimientos y experiencias es un reto pendiente (p.64)

De acuerdo a esto nuestro planteamiento, como dice Conle (2014) no sólo aspira a plantear situaciones problemáticas, de dificultades o de cuestiones que va mal, sino de situaciones cotidianas, de relatos corporales o narrativas deportivas que al situarlas contextualmente y compartirlas permiten comprender(nos), así como buscar y ampliar el horizonte sobre la corporeidad. Las narrativas compartidas permiten presentar múltiples conexiones entre sí, establecer elementos

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 8 – Nº 10 - Año 2017 – pág. 1 – 151
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

para la reflexión y el análisis, así como indagar en la construcción de identidades. Dado que la corporeidad, es decir, lo relativo a lo corporal, emocional y cultural desde una contextualización de las experiencias y prácticas corporales yace y se construye en nuestra condición humana en tanto que relacional, las narrativas corporales constituyen un espacio donde lo narrado, contado y compartido hablará de los diferentes modos poliédricos en los que cada quién encarna su experiencia personal, formativa, deportiva o profesional. De este modo se da sentido a los "cuerpos encarnados" de Planella (2006) que definíamos anteriormente, según el cual cualquier historia contada contiene al mismo tiempo al cuerpo como causa, motivo, medio o expresión. Esto permite considerar que la experiencia vivida en el cuerpo tiene que ver con lo que Contreras (2013, p.125) denomina el saber de la experiencia, es decir, alejarse de la experiencia que considera "el saber como acumulación de conocimiento práctico para adentrarse en un modo, siempre en movimiento, de preguntarse por el sentido de lo vivido y de lo que significa y supone la relación educativa, siempre atravesada por la cuestión de la alteridad".

La propuesta que presentamos está estrechamente relacionada con el uso de la narrativa, a través de relatos biográficos corporales y de dinámicas de conciencia corporal en la formación inicial. Desde las experiencias del alumnado, estas narrativas dan la posibilidad de recuperar y tomar conciencia de los significados subjetivos que cada persona confiere a sus aprendizajes a lo largo de su vida escolar y académica y de cómo ello constituye modos de pensar, hacer, vivir y construir conocimiento acerca de la motricidad humana y sus diferentes significados culturales y educativos. Lo interesante de estas narrativas es (dar)se cuenta del cuerpo como experiencia y no del cuerpo como cosificación, objeto o medio. El cuerpo como experiencia incluye per sé lo afectivo, lo emocional, lo relacional… como elementos constitutivos del ser docente, del ser deportista, del ser entrenador/a, del ser estudiante, del Ser humano. Expresado de otro modo, Smith y Sparkes (2009a, p. 5), refiriéndose a ello, nos dicen que "nuestra vida gira en torno a nuestro cuerpo. Dependemos de él, nos relacionamos con el mundo y las personas a través de él. Lo sentimos y sentimos con él. Existimos con él y, en ocasiones, para él".

Los relatos corporales en la formación inicial

Para un campo de conocimiento como es la educación física y la motricidad humana en sus más amplias manifestaciones relacionadas con el movimiento y la actividad física y deportiva, se hace extraño abordar cuestiones formativas, reflexivas e investigadoras acerca de las mismas, a partir de una mirada narrativa y subjetiva de la experiencia. La extrañeza no viene condicionada tanto por el hecho de analizar el movimiento en sí, como el de abordar aspectos que vinculen el movimiento a significados emocionales y culturales que las personas otorgan a lo que viven. Como apuntábamos al inicio de este escrito son incipientes los estudios o experiencias dentro del ámbito de las ciencias de la actividad física y el deporte que profundicen en el sentido ontológico que las propias personas otorgan a su

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 8 – Nº 10 - Año 2017 – pág. 1 – 151
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

práctica. Sin poner en cuestión algunas máximas populares como, "el deporte es bueno para la salud", "la actividad física es vitalmente necesaria para el desarrollo humano y social", "mens sana in corpore sano", "tu cuerpo es el reflejo de lo que haces con él", "sin el deporte no podría vivir"…hoy sabemos también –sobre todo a partir del desarrollo de la neurociencia- que nuestro cuerpo es representado y construido por el mapa de nuestra biografía personal, en la que confluyen multiplicidad de aspectos y de condiciones socioculturales. Lo educativo ha conformado desde nuestros inicios un modo de acceder, sentir y construir nuestras "huellas corporales"; es decir, esa forma de ser y tener un cuerpo en tiempo presente (Martínez y González, 2016), que se nos ha ido configurando no sólo por experiencias deportivas o de movimiento, sino también por toda una amalgama de experiencias que hemos ido internalizando y que conforman nuestra epigenética celular y relacional.

Las trayectorias a lo largo de la vida escolar constituyen un foco importante de estudio en nuestra experiencia narrativa. Las biografías y relatos escolares que tienen como foco lo corporal constituyen una herramienta de aprendizaje, reflexión y crítica importante en la formación inicial del alumnado; a través de los relatos accedemos al imaginario que los y las estudiantes construyen acerca de la idea de ser educadores o educadoras del movimiento, ya que en sus historias se pone de manifiesto esquemas prácticos para la toma de decisiones, tanto en su formación como en su futura profesión. Cortés at. col. (2015) sostienen que estos esquemas son el resultado de la conjunción de múltiples elementos que configuran un conjunto de representaciones que rigen las prácticas y modos de aprendizaje en torno a corporalidad y el movimiento. Las representaciones que construye el alumnado se vinculan con sus trayectorias deportivas, con sus biografías escolares, su formación inicial, su socialización laboral y con la idea de cuerpo, movimiento y deporte que han vivido. Como sostienen estos autores, las informaciones o representaciones que el alumnado tiene no son necesariamente accesibles a la conciencia. Por ello, el uso de biografías o relatos corporales en la formación inicial -sabiendo que las biografías y relatos representan la evocación de experiencias pasadas en el momento presente- permiten reflexionar acerca del bagaje experiencial, cultural y educativo en diferentes contextos y etapas de aprendizaje, a través de los cuales explicitan paulatinamente el contenido de las representaciones y las actitudes de la persona en relación a la idea de lo que significa un cuerpo educado deportiva y motrizmente.

Utilizar estos instrumentos como medio de formación en su paso por la etapa universitaria ayuda a que el alumnado comprenda y acceda a los diferentes elementos ideológicos que se ponen en juego en la realidad y en la comprensión actual de los diferentes modelos corporales y deportivos. Además se pone de manifiesto que a través de los relatos el alumnado puede adquirir elementos de reflexión, análisis e interpretación que ellos y ellas hacen de su proceso formativo y comprender que ello no es simplemente un producto de un discurso intelectual, "científico" y académico sobre lo deportivo y lo corporal, sino fruto de las propias tradiciones culturales y de los marcos de comprensión que los y las estudiantes tienen. La toma de conciencia por parte del alumnado, tanto del imaginario como de

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 8 – Nº 10 - Año 2017 – pág. 1 – 151
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

la experiencia en torno a lo corporal, representa una puerta abierta entre lo implícito y lo explícito que contiene el conocimiento sobre esta materia, al tiempo que permite identificar elementos considerados constitutivos en las funciones, roles y prácticas que implica la enseñanza de la educación física y el deporte.

Del mismo modo, utilizar el relato corporal como constitutivo del proceso de interacción relacional en el aula, ayuda a representar un proceso comunicativo centrado en la persona y en las formas en las que edifican colectivamente su visión del mundo y de su realidad; es decir, su perspectiva peculiar acerca de lo que significa la educación física, el deporte y sus múltiples manifestaciones. Esta práctica docente formativa desde el punto de vista narrativo no representa constructos teóricos preestablecidos y cerrados, sino más bien nos muestra un proceso en marcha, versátil, en movimiento. Por tanto, siguiendo a Rivas (2009) estamos ante un modo de participación colectiva en la historia del conocimiento, a partir de nuestra entrada (del alumnado) en la misma en un momento dado. De este modo, lo que el alumnado relata acerca de su experiencia corporal y deportiva no es sólo un conjunto de hechos o acontecimientos, sino fundamentalmente, su comprensión de sus vivencias, de los procesos de aprendizaje y el modo cómo lo han reelaborado y convertido en una condición para su acción futura. En los relatos biográficos están presentes las condiciones en que éstos se han producido, los contextos en que han actuado y la elaboración personal que ha hecho de todo este conjunto de datos. Esto supone dar valor a los sujetos participantes como portadores de sentido y de contenido (Prados, Márquez y Padua, 2017), a la vez que permite generar procesos de reflexión acerca de qué, cómo, por qué y para qué se enseña y aprende en su formación inicial.

Narrativas de lo corporal

Las aportaciones de Damasio (2009) ponen de manifiesto cómo las experiencias, recuerdos y reacciones dejan huellas, trazas y expresiones corporales que el cuerpo graba y que conforman la plasticidad, movimiento y transformación de nuestro bagaje neuronal, y por tanto, relacional. Nuestro desarrollo es fruto de un proceso interactivo, es decir, una actividad relacional entre un agente (el cuerpo) y el medio contextual dotando a dicha interacción de "creación de sentido" (De Bruin y Kästner, 2012). La búsqueda de este sentido de lo que acontece en el cuerpo, Cantero (2017) la denomina "traer el cuerpo presente" a la experiencia in situ del aula; es decir, hacer del conocimiento una experiencia corporeizada, integrar conocimiento y acción desde una contextualización de los diferentes aspectos biopsicosociales que se ponen en juego en la experiencia humana. De ahí que narrar lo que acontece en la acción, integrando aspectos físicos, cognitivos y emocionales, junto al imaginario social, puedan darnos razón de la complejidad e incertidumbre que contiene la experiencia humana.

Cuando le solicitamos al alumnado que relate alguna de las experiencias que se han quedado "grabadas" en su cuerpo, o que recuperen algún hecho que marcó o determinó un hito en su vida deportiva, o que rescate memorias, detalles o anécdotas de como vivió algunas de las experiencias escolares donde el movimiento o el cuerpo fuese central, irrumpen en sus memorias aspectos que nos hacen pensar sobre el sentido y significado que el cuerpo ha tenido a lo largo de su

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 8 – Nº 10 - Año 2017 – pág. 1 – 151
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

vida. Ello nos hace recuperar al alumnado como sujeto pedagógico, más allá de considerar al cuerpo objetual como cuerpo educable y así adentrarnos en la conciencia íntima del cuerpo como ser vivido, como un cuerpo educando (Gervilla, 2000).

La experiencia en el aula universitaria con el uso de narrativas corporales a través de relatos escritos y de performance expresivo corporales, representa una novedad en el aprendizaje de la disciplina de la educación física y deportiva. Sin embargo, el alumnado manifiesta ciertas resistencias a escribir desde la subjetividad acerca de sus experiencias. En buena parte esto es así, porque lo subjetivo está asociado a la desvaloración personal, a la falta de confianza en uno mismo, al hecho de considerar que lo personal no tiene tintes de objetivad y por tanto no es considerado como un conocimiento académico. También por el miedo a ser calificados o enjuiciados en aspectos tan personales e íntimos.

De igual modo, narrarse expresivamente a través de performance corporales pone de manifiesto la dificultad que entraña situarse en público a través del lenguaje no verbal del cuerpo –a pesar de que lo deportivo también supone dicha exposición-, así como la falta de habilidades en la comunicación no verbal, el temor a exponerse y comunicarse con los demás, el sentimiento de vergüenza y ridículo a que los demás te vean y califiquen o la dificultad de expresar emociones y sentimientos a través del cuerpo. Estas disyuntivas nos acercan a algunos de los significados que rodean las concepciones construidas a lo largo de décadas sobre lo corporal y lo motriz y a de-construir o cuestionar la forma tradicional de entender lo corporal como un universo exclusivo de disciplinas tradicionalmente consideradas específicas de este conocimiento como son las del campo biomédico, biomecánico o deportivo. Rescatamos para explicar este matiz el testimonio de una alumna, que resulta paradigmático de este temor acuñado biográficamente en nuestro cuerpo

tengo dificultad en expresarme sólo con movimiento libre, así expresivo, como si fuese danza, o con movimientos bellos o quizá más estéticos, no sé, si haces deporte en una cancha o compites delante de mil personas no lo viven como una exposición al otro sino como una exhibición o competición. En estos contextos no te “desnudas” al otro, no te miran a ti, te miran como un deportista y no como una persona que tiene sentimientos”

Estas narrativas corporales se convierten así en un soporte que contiene los saberes y aprendizajes vividos, al tiempo que son una oportunidad para reflexionar sobre la existencia o no de procesos creativos en torno al cuerpo. Del mismo modo, ayudan al alumnado a descubrir y comprender que a través de todo lo relativo a la expresividad corporal y humana se puede reflexionar sobre cuestiones educativas, y así, vincular la propia experiencia corporal con aprendizajes adquiridos y con los modos y estructuras establecidas en la enseñanza –cuerpo obediente, mecanizado, reglado, normativizado, comparado, calificado, etc.- (Prados, Márquez y Padua,

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 8 – Nº 10 - Año 2017 – pág. 1 – 151
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

2017). Por otra parte, las narrativas personales, particulares, ponen de relieve experiencias únicas, con rostros y cuerpos que hablan de situaciones de dolor, sufrimientos, superación, retos, dificultades, marginación o exclusión, y de esta forma contrastar los discursos que las instituciones hacen sobre las grandes historias o grandes épicas que el ser humano es capaz de hacer con su cuerpo, con el deporte.

El análisis sistematizado de estas narraciones nos lleva a exponer algunas de las dimensiones interpretativas que nos ayudan a comprender cuales son las "fuentes" de las que se han aprehendido los discursos, los modelos y las prácticas del cuerpo en movimiento y que traspasan los muros de la academia en la formación inicial del alumnado. Uno de los significados más presentes en sus narraciones se refiere a la ausencia de la dimensión expresiva y emocional en su aprendizaje. La formación recibida es eminentemente racional y menosprecia la experiencia personal fruto de metodologías tradicionales, instructivas, memorísticas y pasivas que inciden sólo en la trasmisión de contenidos y prácticas corporales estandarizadas. Derivada de esta cuestión, encontramos la eterna separación cartesiana: una cosa es el cuerpo físico y otra bien distinta el cuerpo emocional y cognitivo, de ahí que las concepciones para entrenar al cuerpo se alejan, invisibilizan o reprimen al cuerpo que piensa o se emociona mientras se entrena. El entrenamiento corporal lejos de ser un espacio para el aprendizaje es un espacio para competir con uno mismo, buscar éxitos o records en los que sólo el sacrificio y el esfuerzo representan la voluntad del ejercitante.

Por otra parte, las narraciones plantean cuestiones que sugieren la necesidad de hablar del cuerpo como un constructo que se ha forjado a base de condicionamientos sociales de los cuáles es difícil desprenderse. Los relatos y las performances del alumnado dejan entrever elementos que nos permiten hacer del cuerpo un espacio de convergencia discursiva en tono a lo que hemos denominado “cuerpos dietéticos, cuerpos sufridos, cuerpos imaginados y cuerpos lenguajeados” (Prados, 2004). En términos dietéticos el cuerpo es un espacio para la búsqueda de la belleza a través de la higiene, alimentación, moda y cultura física. Están presentes en esta búsqueda “la ansiada eterna juventud”, el poder, el éxito y la seducción. La preocupación por la salud, sin embargo, deja entrever que ciertas prácticas con el cuerpo buscan la reproducción de determinados cánones de belleza, ocultando dificultades, riesgos o insatisfacciones con el propio cuerpo. La búsqueda de esta belleza se nutre de imágenes y proyecciones de la cultura del bienestar y consumo que atraviesa al propio cuerpo, idealizándolo y deseando ese *cuerpo imaginado*. La idealización de un cuerpo saludable, fuerte, sano, perfecto, atractivo.

Este cuerpo imaginado al que hay que aspirar de acuerdo al planteamiento hegemónico, expresa muy poco o nada acerca del mundo interior de la persona, de su sensibilidad, sus formas de pensar y emocionarse, sus sentimientos y sus pasiones. La experiencia narrada del cuerpo "deportivizado" lleva inherente el sufrimiento. No hay records sin dolor, sin llegar a los límites. El *cuerpo sufrido* nos adentra en la creencia que el cuerpo es un lugar de lucha, de combate, de rendimiento, de eficacia y eficiencia, alejando, una vez más, la posibilidad de vivirlo como lugar de integración, donde cabe incluir emoción, goce y disfrute.

Finalmente, recuperar experiencias pasadas buscado matices, sensaciones, recuerdos y memorias nos permite acercarnos a un *cuerpo lenguajeado,* aquel que ayuda a percibir que el cuerpo es plataforma de expresiones sociales, culturales y personales. El cuerpo no es sólo lo que se ve, sino también lo que guarda, esconde o dice con su expresión, con sus propias formas de lenguaje no verbal. De ahí que las historias personales nos hablen de un caleidoscopio de superación, trasgresión y reconocimiento en la diversidad. Hay muchos modos de vivir la corporalidad, y por tanto, diversidad en las maneras de construir la propia identidad corporal. Las historias del alumnado nos invitan a la búsqueda de matices en sus rostros, en sus gestos, en sus propios movimientos y prácticas deportivas, aquellas que los alejen de estereotipos clásicos, para adentrarse en los que cada uno quiere ser o le dejen ser.

Narrativa de la escucha corporal –a modo de conclusión-

Lo que tratamos de proporcionar en la formación universitaria a través de las narrativas corporales del alumnado está vinculado a dos cuestiones fundamentales: una, escuchar, escribir, compartir y generar creativamente conocimiento dentro del grupo desde un principio de horizontalidad para establecer dinámicas en el aula universitaria, aún por descubrir, que favorezca la escucha interior de la otra/o. En este sentido hablar sobre el cuerpo y desde el cuerpo, contar de sí y sobre sí hace presente la escucha interior y la escucha del otro. Y dos, narrarse junto a otros y otras, nos remite no sólo al hecho de pensar el cuerpo desde las habilidades o capacidades físicas, desde las potencialidades del entrenamiento o desde la capacidad de ejecución técnica o táctica, entre otras, sino también a la importancia y necesidad que el ser humando tiene de comprender qué le sucede, que siente en su cuerpo mientras hace, ejecuta, se mueve, pierde, gana, triunfa o fracasa. Es ahí, en estas experiencias, donde se imbrican *"las pequeñas historias que dan cuerpo al cuerpo"*.

Bibliografía

Barbero, J.I. (2006). Ficción autobiográfica en torno a la cultura corporal y la vida cotidiana. *Educación Física y Deporte*, Medellin, V. 25, núm. 2, 47-63.

Berry, K. S. (2008). Lugares (o no) de la pedagogía crítica, en P. McLaren, J.L. Kincheloe (eds.) *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 117-140) Barcelona: Grao

Becker, H. S. (1996). The epistemology of qualitative research, en Jessor, R., Colby, A. y Schweder, R. (Eds.), *Ethnography and human development: Context and human developement* (pp. 53-71). Chicago: University of Chicago Press.

Bertaux, D. (1981). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Cuadernos de Ciencias Sociales: Historia oral e historia de vida*, núm. 18, 55-80.

Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor Dis. S. A.

Chase, S. (2015). Investigación narrativa. Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces, en Denzin I. y Licoln N. (coord.) *IV Manual de Investigación narrativa. Métodos de recolección y análisis de datos*. Barcelona. Gedisa.

Cantero, M.A. (2017). ¿Un "cuerpo presente" en la escuela? Una propuesta: time in, Prados, M.E., Márquez. M.J. y Padua, D., *Otra pedagogía en movimiento. Experiencias educativas en la formación inicial* (En prensa). Editorial Universidad de Almería.

Clandinin, J. (2007). *Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology*

Clandinin, J. (2013). *Engaging in Narrative inquiry*, CA: Left Coast Press

Conle, C. (2014). Anatomía del currículum narrativo, en Rivas. J.I., Leite, A. y Prados, M.E. (coord.), *Profesorado, escuela y diversidad. La realidad educativa desde una mirada narrativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Contreras, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78 (27,3), 125-136.

Cortés, P. at. Col. (2015). La voz del alumnado en formación. *Revista digital Cuadernos de Pedagogía*, núm. Marzo. Editorial Wolters Kluwer, ISBN-ISSN: 2386-6322.

Damasio, A.R. (2009). El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano. Barcelona: Crítica

De Bruin, L. y Michael, J. (2016). Prediction error minimization: Implications for Embodied Cognition and the Extended Mind Hypothesis. *Brain and Cognition (en prensa)*.

De Mattos, B., Prados, E. y Padua, D. (2013). A voz dos alunos (as): Uma investigaçao narrativa sobre o que sente, pensa , diz e faz o alunado de educaçao físca em sua formaçao inicial. *Movimento. Revista de Educaçao Física da FURGS*, 19 (4), 251-269.

Devís, J. y Sparkes, A. (2001). La crisis de identidad de un estudiante universitario de educación física. Un estudio biográfico, en Devís, J. (Coord.). *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI*. Alcoy: Marfil.

Devís, J. y Sparkes, A. (2004). La crisis de identidad de un estudiante universitario de educación física. La reconstrucción de un estudio biográfico, en Sicilia, A. y Fernández-Balboa, J.M. (coord.). *La otra cara de la investigación. Reflexiones desde la educación física*. Sevilla: Wanceulen.

Denzin, N. (1970). *The research act*. Chicago: Aldine Publishing

Denzin, N. (2003). Foreword: narrative's momento, en Andrews, M., Sclater, S., Squire; C. y Treacher, A. (Eds.), *Lines of narrative*. Londres: Routledge, 2003.

Dotta, L.T. y Lopes, A. (2013). Investigaçao narrativa, formacçao inicial de professores e autonomia dos estudantes: urna revisao de literatura Narrative. En *Revista Educación y Futuro*, (29), 129-155.

Eisenberg, R. (coord.) (2007). *Corporeidad, Movimiento y Educación Física, 1992-2004. Estudios conceptuales*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Nº 12 (1).

Harding, S. (1996). *Ciencia y feminismo*. Madrid: Ediciones Morata, S. A.

Fernández-Balboa, J.M. y Prados, M.E. (2014). The conscious system for the movement technique: an ontological and holistic alternative for (Spanish) physical education in troubled times. Sport, Education and Society, 19 (8), 1089-1106.

Gervilla, E. (2000). *Valores del cuerpo educando. Antropología del cuerpo y educación*. Barcelona: Herder

Hernández, F. (2011). Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto . En Hernández, F; Sancho, J.M. y Rivas, J.I. (eds). *Historias de vida en educación. Biografías en contexto.* Barcelona: Esbrina – Recerca, Universitat de Barcelona http://hdl.handle.net/2445/15323

López, V., García, A., Pérez, D., López, E. y Monjas R. (2004). Las historias de vida en la formación inicial del profesorado de educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, Madrid, núm. 4, n.13, p. 45-57.

Márquez, M. J.; Prados, M. E. y Padua, D. (2013). "El uso de la biografía en el aula universitaria. Tres experiencias en diálogo", en Lopes A., Hernandez, F, Sancho, J. y Rivas J.I. (coords.) *Historias de vida em educaçao. A contruçao do conhecimento a partir de histórias de vida.* Barcelona: Creative Commons. Deposìt digital: http://hdl.handle.net/2445/47252.

Márquez, M. J.; Prados, M. E. y Padua, D. (2014). Relatos escolares y construcción del currículum en la formación inicial del profesorado. Bioeducamos. *Revista Tendencias Pedagógicas. Monográfico Las Historia de Vida*, nçum. 24, 113-132.

Márquez, M.J., Padua, D. y Prados, M.E. (2017). Investigación narrativa en Educación. Aspectos metodológicos en la práctica, en Redon, S. y Angulo, F. *Investigación cualitativa en Educación*. Buenos Aires: Miño Dávila.

Martínez, L. y González, G. (2016). Docentes de carne y hueso. Enseñar con cuerpo. *Revista Ágora para la EF y el Deporte*, núm. 18 (3), 259-275.

McLaren, P. (1984). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.

Merlau-Ponty, M. (1975). *Fenomenología de la percepción.* Barcelona: Península.

Mourao, l. y Morel, M. (2006). As narrativas sobre o futebol feminino: o discurso da midia impressa em campo. *Revista Brasileira de Ciencias do Esporte*, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 73-86.

Padua, D. y Prados, M.E. (2014). El uso de autobiografías en la formación inicial de los futuros docentes. Dos experiencias en la Universidad de Almería, en Rivas, J.I., Leite, A. y Prados, E. *Profesorado, Escuela y Diversidad. La realidad educativa desde una mirada narrativa*. Málaga: Algibe.

Pavía, V. (2001). Una invitación a escribir historias de la propia práctica. *Lecturas: educación física y deportes*, Buenos Aires, v. 7, n.40, p 1-2.

Planella, J. (2006). *Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Plummer, K. (2005). *Documents of life. And invitation to a critical huma*nism. London: Sage Pub.

Prados Megías, M. E. (2004). El cuerpo en clave de mujer. *Revista Meridiam*. Instituto Andaluz de la Mujer, 33, 54-57.

Prados, M.E., Márquez, M.J., Padua, D. (2017). El cuerpo como experiencia. Una propuesta narrativa, expresiva y corporal en la formación inicial del profesorado, en Pérez. M. y Rodríguez, J. (coords.) *Buenas prácticas docentes del profesorado universitario*. Barcelona: Octaedro.

Prados, M.E., Márquez, M.J., Padua, D. (2017). Life stories as a biographic-narrative method. How to listen to silenced voices. *Revista Procedia and Behavioral Sciences*, 237, 962-967.

Redon, S. y Angulo, F. (2017). *Investigación cualitativa en Educación*. Buenos Aires: Miño Dávila.

Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración 1. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI.

Rivas, I. (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa, en J. I. Rivas y Herrera, D. (eds.) *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro.

Rivas, J.I. (2012). Sujeto, diálogo, experiencia: el compromiso del encuentro. En: Rivas, J. I.; Hernández, F.; Sancho, J. M.; Núñez, C. (coords). *Historias de vida*

en educación. Sujeto, Diálogo, Experiencia. Barcelona: Esbrina – Recerca, Universitat de Barcelona, http://hdl.handle.net/2445/32345

Rivas J.I. y Herrera, D. (2009). *Voz y Educación. La Narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Editorial Octaedro. Barcelona.

Rivas, J.I., Leite, A. y Prados, E. (coords.) (2014). *Profesorado, Escuela y Diversidad. La realidad educativa desde una mirada narrativa*. Málaga: Algibe.

Smith, B. (1999). The Abyss: exploring depression through a narrative of the self. *Qualitative Inquiry*, Londres, v.5, 264–279.

Smith, B. y Sparkes, A. (2002). Men, sport, spinal cord injury, and the construction of coherence: narrative practice in action. *Qualitative Research*, Londres, v.2, p.43- 171.

Smith, B. y Sparkes, A. (2005). Men, sport, spinal cord injury, and narratives of hope. Social Science and Medicine, Oxford, v. 61, p.1095–1105.

Smith, B. y Sparkes, A. (2006). Narrative inquiry in psychology: exploring the tensions within. *Qualitative Research in Psychology*, Londres v.3, p.169–192.

Smith, B. y Sparkes, A. (2007). Sport, spinal cord injury, and body narratives: a qualitative project. *Health Psychology Update*, Leicester v.16, p.26–33.

Smith, B. y Sparkes, A. (2008a). Contrasting perspectives on narrating selves and identities: an invitation to dialogue. *Qualitative Research*, Londres v.8, p. 5–35.

Smith, B. y Sparkes, A. (2008b). Changing bodies, changing narratives and the consequences of tellability: a case study of becoming disabled through sport. *Sociology of Health and Illness*, Boston, v. 30, p. 217–236.

Smith, B. y Sparkes, A. (2009a). Narrative inquiry in sport and exercise psychology: What can it mean, and why might we do it? *Psychology of Sport and Exercise*, Londres v.10, p. 1–11.

Smith, B. y Sparkes, A. (2009b). Narrative analysis and sport and exercise psychology: Understanding lives in diverse ways. *Psychology of Sport and Exercise*, Londres, v.10, p.279-288.

Sparkes, A.C. (2002). *Telling stories in sport and physical activity. A qualitative journey*. Champaign: Human Kinetics.

Sparkes, A.C. (2003). Investigación narrativa en la educación física y el deporte. *Ágora para la E.F. y el Deporte*, Palencia v. 2-3, p. 51-60.

Sparkes, A.C. (2005). Refections on an embodied sport and exercise psychology, in Stelter, R.; Roessler, K. (Eds.), *New approaches to exercise and sport psychology*. Oxford: Meyer y Meyer Sport.

Sparkes, A.C. y Devís, J. (2008). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte., en: Moreno, W. (Ed.). *Educación cuerpo y ciudad. El cuerpo en las interacciones e instituciones sociales*. Medellin: Funámbulos.

Sparkes, A.C.; Douglas, K. (2007). Making the case for poetic representations: an example in action. *The Sport Psychologist*, Champaign, n.21, p.170-189.

Sparkes, A.C.; Partington, S. (2003). Narrative practice and its potential contribution to sport psychology: the example of flow. *The Sport Psychologist*, Champaign, v. 17, p. 292–317.

Sparkes, A.C. y Silvennoinen, M. (Eds.) (1999). *Talking bodies: Men's narratives of the body and sport*. SoPhi: University of Jyvaskyla, Finlandia.

Sparkes, A.C. y Smith, B. (2003). Men, Sport, Spinal Cord Injury and Narrative Time. *Qualitative Research*, Londres, v.3, n.3, p. 295-320.

Sparkes, A.C. y Smith, B. (2009). Judging the quality of qualitative inquiry: Criteriology and relativism in action. *Psychology of Sport and Exercise*, Londres v. 10, n.5, p. 491-497.

Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Vilela, E. (2000). Cuerpos escritos de dolor. *Revista complutense de educación,* Vol. 11 (2), 83-106.

NOTAS:

[i] ProCIE responde a las siglas del grupo de investigación interuniversitario HUM-619 denominado, Profesorado, Comunicación e Investigación Educativa. Grupo perteneciente a los grupos PAIDI de la Junta de Andalucía- España.

REVISTA DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN

Revista Digital Año 8. Nº 10 - Año 2017. –pág. 1-151
ISSN 1853-1393
Resistencia. Chaco. Argentina - 2017

PENSARNOS A NOSOTRAS EN EL ENCUENTRO CON LOS "OTROS/AS". INVESTIGACIÓN NARRATIVA Y TRANSFORMACIÓN

THINK OURSELVES AT THE MEETING WITH THE "OTHERS". NARRATIVE RESEARCH AND TRANSFORMATION

María Jesús Márquez García[1] -Analía Elizabeth Leite Méndez[2] -Piedad Calvo León[3]

Fecha de recepción: 18-10-2016
Fecha de aceptación y versión final: 10-03-2017

Resumen:
En este artículo ponemos en diálogo tres investigaciones narrativas que realizamos con historias de vida. Cada narrativa presenta una realidad diferente pero transversal a la escuela y la educación. La primera experiencia se basa en la identidad docente de un maestro y una maestra con una extensa trayectoria profesional a lo largo del siglo XX en España. La segunda se basada en relatos de vida de mujeres gitanas mediadoras interculturales que muestran sus trayectorias personales y profesionales en referencia a la escuela y la inclusión educativa y social de la comunidad gitana. Y la última habla de una narrativa de vida sobre una persona "Alegría" que desde los inicios de su escolarización en los años ochenta nos narra una trayectoria de diagnóstico y situaciones personales, escolares, familiares y sociales que le han llevado a pasar gran parte de su vida internado en instituciones de "salud mental".
Nos adentramos en la profundidad de las relaciones y el modo de vivir el proceso narrativo con el "otro/a", en el encuentro con sus historias y en nuestro modo de repensar el mundo desde sus relatos. Nos preocupa la ética en cada momento de la narrativa, nuestras incertidumbres como investigadoras, así como lo que implica contar y contar-nos desde un modo complejo, respetuoso, inacabado y situado.

Palabras clave: investigación narrativa, intersubjetividad, ética, epistemología, identidad, transformación

Abstract:
In this paper we put into dialogue three narrative researches, which were carried out by life histories. Each narrative shows a different reality, but anyway, all of them are transversal to school and education. The first experience is based on professional identity of two teachers, male and female, with a broad professional career throughout the twentieth century in Spain. The second one is based on life accounts of gypsy women, working as intercultural mediators. They show their personal and professional trajectories relating with school and educational and social inclusion of gypsy community. The last one tells a life narrative about a person, "Alegría", with a trajectory of diagnosis and personal, educational, family matters from the beginnings of schooling in eighties. As consequence, he has spent a major time of his life in metal health institutions.
We delve into the depth of relationships and the way of living the narrative process with the "other", in the encounter with their stories and in our way of rethinking the world from their stories. We are concerned about ethics at every moment of the narrative, our uncertainties as researchers, as well as the implications of telling and telling us in a complex, respectful, unfinished and situated way.

Key word: Narrative research, inter-subjectivity, ethics, epistemology, identity, transformation

[1] Universidad de Valladolid
[2] Universidad de Málaga
[3] Universidad de Málaga

Introducción

En este texto presentamos el diálogo entre tres investigaciones realizadas desde un enfoque narrativo por tres investigadoras que utilizan el relato o historias de vida como eje de su indagación. A partir de estas narrativas pretendemos mostrar otra forma de ir construyendo conocimiento desde la co-construcción de la realidad, dando sentido a ésta a partir del diálogo con los y las participantes. El telón de fondo de esta experiencia son los encuentros y relatos, de cada una de estas investigaciones, que irán dando pautas de cómo se va construyendo el pensamiento narrativo y los procesos que se generan a partir de determinadas opciones epistemológica, ética y de acción, situadas en una interacción claramente intersubjetiva.

Cada uno y/o una de los protagonistas de las tres investigaciones irán siendo presentado a los y las lectoras, y será a partir del diálogo con ellos y ellas, como iremos construyendo este trabajo. En primer lugar, presentamos las investigaciones y a las personas protagonistas de la historia que se cuenta.

El primer relato narra la reflexión que una de las investigadoras realiza a partir de los relatos de Ana y Pepe, dos maestros que, en sus historias de vida, muestran la escuela de la segunda mitad del siglo XX en la que desarrollan su profesión de docentes. Se inician como maestra y maestro en la escuela de la posguerra y viven los cambios de la transición y de la joven democracia española en contextos rurales y urbanos. Vinculando la escuela a sus vivencias personales y sociales de la época.

El segundo relato narra los dilemas y cuestionamientos de otra de las investigadoras que realiza la investigación con mujeres gitanas y no-gitanas que trabajan como mediadoras interculturales en centros educativos de educación primaria y secundaria. Sus relatos reivindican la inclusión educativa de chicos y chicas gitanas y árabes desde una mirada intercultural, rompiendo estereotipos y prejuicios para construir referentes de inclusión entre el profesorado, los estudiantes, las familias y el entorno.

El tercer relato narra cuestionamiento acerca del proceso de investigación contra-diagnóstico con "Alegría[4]"; un hombre de cuarenta y tres años, diagnosticado a los nueve años de retraso mental, al que más tarde se le une el diagnostico de esquizofrenia paranoide y que en la actualidad está diagnosticado de Esquizofrenia residual. Estos diagnósticos han marcado su trayectoria vital como interno en diversas instituciones desde los nueve años hasta la actualidad. Toda una vida.

Los protagonistas y sus historias nos permiten pensar sobre: anti-etiquetaje y segregación; maestra/o, sistema educativo, política y cultura en la vida de los docentes; mujeres gitanas e inclusión educativa…. En cada relato que contamos, encontramos, desde un punto de vista crítico, resonancias en las grandes historias que preocupan en la sociedad. Las pequeñas historias anónimas nos hacen pensar y desafiar grandes problemáticas, conectadas con el mundo en el que vivimos como: el neoliberalismo, el racionalismo científico, el colonialismo, el patriarcado, la

[4] Seudónimo utilizado en el relato biográfico.

educación segregadora, el racismo, etc. Cada historia, como señala Berry 2008, habla de sentimientos y situaciones de exclusión, de lucha, de falta de acción y de injusticia, en vidas invisibles para las grandes historias, y que contrastan con el pensamiento hegemónico descontextualizado. Como señala Rivas (2009) indagando sobre los relatos o las biografías, investigamos también los contextos y lo procesos en los que han tenido lugar. Se entienden la realidad como un proceso socio-histórico contingente, teniendo en cuenta que la realidad es una construcción colectiva en la que toma valor el contexto y lo subjetivo.

Desde nuestra perspectiva la investigación narrativa supone una nueva forma de concebir a la persona y de posicionarse ante el conocimiento. Rivas (2007) lo explica como un enfoque que integra al sujeto y al contexto en el que se desarrolla en una relación indivisible. "Por una parte el sujeto en un proceso de reconstrucción individual de las condiciones del contexto en el que se desarrolla" (p, 124), y a la vez el contexto se construye con las aportaciones individuales; por lo tanto la identidad, el sujeto y el contexto se sitúa en el mismo marco de comprensión. Para este autor el enfoque narrativo supone una apuesta epistemológica por recuperar a la persona, ofreciendo un compromiso que el enfoque tradicional interpretativo en ocasiones ha dejado fuera, bien por su idea de estructura o por acercarse a una lógica de análisis positivista justificar su cientificidad.

Lo relevante son las vidas, los relatos de las personas participantes, la escucha, el diálogo y la ética. Tal vez uno de los desafío, que destacamos en este texto, es el dialogo con quienes no son normalmente escuchados e incluso han estado a lo largo de la historia marginados y marginadas como actores y productores de conocimiento. Es por esto que las personas diagnosticadas con enfermedades mentales, los maestros y maestras anónimas y las mujeres mediadoras producen otro modo de ver la sociedad, la escuela, la educación y los sujetos. Como plantea Ferrarotti (1984, cit en Correa 1999), la narrativa "permite escuchar a los grupos sociales que, por su condición de marginalidad y su estado de exclusión social, escapan irremediablemente a ser parte de datos formales, así como también a las imágenes sociales que la sociedad se da de ella misma" (p.5). En este mismo sentido de Rivas (2009) añade:

En los últimos 15 años esta perspectiva política de la investigación biográfica se ha hecho más evidente en la medida en la que han incorporado a su praxis, grupos sociales minoritarios, colectivos marginales, grupos étnicos tradicionalmente sometidos y, de forma más generalizada, los colectivos feministas. Todos ellos han encontrado en la narración biográfica una reivindicación de su propia voz, que se hace pública de ese modo para contribuir a un cambio sustancial de la situación de opresión (p. 21).

En la narrativa, lejos de ver a las personas y sus historias desde una perspectiva instrumentalista, o desde una posición jerárquica investigadora-investigadas, los sujetos participan en un contexto de confianza en un proceso dialógico de interpretación y construcción del relato. Al invitar a que las personas nos cuenten sus experiencias vividas existe una cuestión implícita, que es la de tomar una posición frente a lo que se cuenta, es decir una posición que nos interpela a nosotras mismas y a nuestras vidas. El sentido rizomático nos aleja de mirar en una sola dirección al interpretar al "otro" o los "otros" sino que también somos mirados/as por el "otro", por los "otros", entonces la reflexión se hace compleja. La relación intersubjetiva en el proceso de investigación, el conocimiento

y la implicación del investigador o investigadora es además de una cuestión dialógica, política y democrática, una cuestión epistemológica, al asumir que el investigador o investigadora son actores subjetivos (Rivas, 2009).

Nos preguntamos ¿En qué medida la mirada del otro nos descubre a nosotros mismos en la investigación?

En las identidades como biografías. Contar implica contar-nos de un modo inacabado, complejo, situado…

El trabajo o el proceso de co-construcción de las historias de vida de Pepe y Ana me han mostrado las múltiples implicaciones entre la noción de identidad y la biografía como una forma viva de ponerla en juego. En este sentido existe una amplia literatura que argumenta, desde diversos campos disciplinares, como los sujetos se van dando sentido a su vida en la medida que pueden contar y narrar sus vidas (Marinas, 2004; Linde, 1993; Ricoeur, 1996a; Polkinghorne, 1988; Giddens, 1995; Gergen, 1996; Bruner, 2003; Arfuch, 2002 Dosse, 2005; Larrosa, 1995; Dubar, 2002; Aceves, 1997; Bertaux, 1998; Ferrarotti, 1993; López de Maturana, 2004). Desde las descripciones que hacemos de nosotros mismos y con las que nos identificamos conformamos una identidad narrativa. Ésta articula una idea *de ser o de estar siendo* en la medida en que somos narra-dos y podemos narrar-nos. La identidad tiene el sentido de una categoría de la práctica, supone la respuesta a la pregunta ¿quién ha hecho tal acción, quien fue el autor? (Ricoeur, 1996b). Respuesta que no puede ser sino narrativa en el sentido fuerte que le otorgara Arendt (1999): responder supone "contar la historia de una vida". El relato de las personas es un constituyente básico de su identidad. Como dice Bruner, "representamos nuestras vidas (así como las de los otros) en forma de narración" (1997:59). Entonces, en tanto dimensión configurativa de toda experiencia, la narrativa, como puesta en forma de lo que es informe, adquiere una gran relevancia "al postular una relación posible entre el tiempo del mundo de la vida, el del relato y el de la lectura" (Arfuch, 2002:87).

Un relato, una historia de vida, no remite solamente a una disposición de acontecimientos, sino a la forma de estructuración de la vida y de la identidad. La relación entre el contar y el carácter temporal de la experiencia humana no es accidental "sino que presenta una forma de necesidad transcultural" (pág. 88).

Así podemos ver que la dimensión biográfica se ha convertido en un componente esencial de la/s identidad/des; contar la vida es encontrar una "intriga" susceptible de guiar la selección de los episodios y su encadenamiento, de los personajes y su influencia (Dubar, 2002); supone la reflexión del sujeto sobre los sucesivos escenarios recorridos que confluyen en la unidad de un relato (Bolívar, 2006); o como plantea Polkinghorne (1988) "alcanzamos nuestra identidad y la idea de nosotros mismos por el uso de la configuración narrativa, y totalizamos nuestra existencia comprendiéndola como la expresión de una historia simple que se revela" (pág.150).

Avanzando un poco más en las mutuas relaciones entre identidad e historias de vida, Marinas (2004) plantea que a través del relato se mantiene abierta la pregunta por el proceso generador de la identidad;

Contarse para identificarse no es sólo recorrer el entramado o la secuencia de posiciones de rol, las categorías sociales y sociológicas, psicológicas o historiográficas que uno puede ir ocupando, sino reconocer a los productores de los

relatos heredados (familiares, comunitarios, societarios) y a los destinatarios de los propios relatos (pág.9).

Las historias de vida de Ana y Pepe, no solo encarnan y/o representan sus identidades, en un momento particular de sus vidas personales y laborales, sino también me han permitido bucear en los procesos de conformación de sus identidades, en sus dimensiones más personales, más profesionales, más biográficas, más institucionales, más familiares, más históricas, más políticas. Así se pusieron en juego diversas voces desde sus voces. La identidad "nunca se acaba de adquirir, siempre en búsqueda de sí mismo y siempre expuesta a los cambios y a los cuestionamientos" (Dubar, 2002: 256). En este sentido, al ser la biografía una forma de temporalizar la existencia y una forma particular de sistematizar y comunicarla narrativamente, permite analizar la identidad *en acción*. *Observarla* desde la propia lectura temporal que hacen los sujetos de sus propias vidas, brinda elementos para distinguir las posibilidades, opciones y los procesos de decisión a que se enfrentaron los propios actores sociales en la elaboración y construcción problemática de sus 'pertenencias' y afiliaciones identitarias (Aceves, 1997).

Por último y en palabras de Gergen (1996) "...decir que contamos relatos para hacernos comprender no es ir demasiado lejos… no solo contamos nuestras vidas como relatos; existe también un sentido importante en el que nuestras relaciones con otros se viven de una forma narrativa" (pág.13). La pregunta sobre los procesos de construcción de identidades docentes solo tiene sentido en la co-reconstrucción de las historias de vida de Ana y Pepe. En la misma trama del relato que reconstruimos juntos se fue hilando la posibilidad de dialogar sobre la identidad. Posibilidad que supuso recorrer un camino incierto, inacabado, situado, con algunas certezas y muchas dudas, preguntas e inquietudes sobre el pasado, sobre el presente y sobre el futuro de Ana y Pepe, pero también del magisterio en su conjunto.

Incertidumbre, cuestionamiento y proceso rizomático en la narrativa

Comencé la investigación con la historia de Amal, la conocía de una entrevista que le realicé para un trabajo de investigación previo, en el que le planteo participar en esta investigación con el propósito de profundizar en su historia como mediadora en centros educativos, a lo que ella accede sin reservas. A partir de este acuerdo y de explicarle en qué consistía una investigación narrativa, planificamos las primeras entrevistas en profundidad. Más tarde es ella la que me propone que le acompañe en su trabajo diario para observar aquello que me cuenta. Nos vemos todas las semanas, pasábamos alguna mañana o tarde charlando entre nosotras o con otras mujeres, no siempre con la intención de hacer entrevistas grabadas, sino introduciéndome poco a poco en su mundo y su espacio laboral y social. Así es como me fue mostrando las preocupaciones de las que me hablaba; el abandono educativo de las chicas y la vida de las mujeres magrebíes. En aquel momento su vida y su trabajo en los centros educativos constituían el eje de mi estudio y en torno a él iban apareciendo otras personas con historias propias que voy incorporando al proceso.

Era una investigadora ajena a su contexto, al que llegué sin saber nada de esta profesión que se iniciaba con inmigrantes aunque sí con una perspectiva crítica sobre la escuela. Cuando parecía que el discurso sobre la escuela y su tarea con los centros se convertía en una rutina y a lo que no encontraba más

explicación, me fue mostrando adolescentes que abandonaron para que me contaran el relato de su abandono, a familias interesadas porque sus hijos e hijas continuaran estudiando, a la única chica inmigrante que se había titulado, a mujeres que habían viajado solas, y otra de sus preocupaciones: la educación de personas adultas como recurso para el aprendizaje de la lengua y la participación social de la población inmigrante. Para mi todo era nuevo y el trabajo de mediación lo estaba conociendo impresionada por su trayectoria personal y el modo como rompía prejuicios y contribuía a la convivencia entre la población árabe y autóctona. Desde el punto de vista epistemológico me planteaba que conocer la realidad era un proceso abierto, dinámico y con pocos previos. Estaba interesada en cómo percibía la realidad la propia participante y cómo establecer una relación de respeto, confianza, confidencialidad y negociación continua. Para mi esto además era una cuestión ética que me llevaba a la búsqueda constante de la igualdad. No fue difícil, para Amal era la primera vez que alguien se interesaba por su trabajo desde lo personal, coincidiendo su necesidad de hablar con mi posición para la escucha. Hablábamos de lo que significaba la investigación narrativa y de mis intereses y también de los suyos, fue un acuerdo, una forma de situarnos en un espacio de igualdad y de compartir nuestra forma de ver el mundo y nuestros relatos.

Arévalo (2010), apuntó algunas de los interrogantes que me venía preguntando: "Desde dónde emprendo la investigación, es decir, quien soy al investigar, cómo me relaciono con aquello que deseo indagar, y qué licencias me doy al hacerlo, tanto los compromisos como los abandonos que decido" (p.193). Paso de estar investigando con Amal a un trabajo que me sitúa en el mismo ámbito que indagaba con ella, la mediación intercultural, aunque esta vez con población gitana. Entro en este nuevo contexto como trabajadora, el tiempo pasa y hay que tomar decisiones: la distancia y mis nuevas ocupaciones no me permiten continuar con el trabajo de campo en el ámbito en el que lo realizaba y me planteo continuar con relatos de mediadoras interculturales con población gitana, es decir mis propias compañeras. Ahora estaba ante una situación nueva que no había experimentado antes: investigar en el campo en el que trabajaba. Viví una tensión que duró bastante tiempo; mantener el compromiso ético con la entidad en la que trabajaba y con la investigación me preocupaba y me paralizaba para tomar decisiones acerca de cómo continuar. Aunque era público que estaba haciendo la tesis y quería indagar en este contexto, no sabía cómo abordar la nueva situación. No era una investigación precisa, ni centrada en la búsqueda de una respuesta o una problemática concreta, me era difícil hacerme entender, pues una investigación cuantitativa, basada en estadísticas o una investigación-acción era más conocida, pero como explica Conle, (2000):

La Investigación narrativa, a diferencia de la investigación en la acción, no parte de una situación problemática. Ni se emprende con una intención pragmática, o por la necesidad de resolver una dificultad (…) No es por tanto investigar porque algo va mal, sino investigar porque entramos mejor (con más hondura y matices, o a lo mejor con más dudas y menos certezas) en el sentido de lo que vivimos. Y es el propio proceso de indagar el que va desplegando e identificando el foco de la investigación (p. 191).

Defender la subjetividad y la imprevisibilidad frente a una forma de ver la investigación objetiva, fue parte de mi tensión. Para mis compañeros, y compañeras no existía dificultad para que usara la información cotidiana que surgía en mi trabajo, estaba en un entorno de información; sin embargo para mí tener información no era lo importante, la cuestión era iniciar un proceso dialógico con

participantes que se comprometieran desde la interacción y el intercambio de sus relatos cotidianos.

Las decisiones éticas me llevaron a rechazar trabajar con la información y datos que derivaban de mi experiencia de trabajo. Eso también era una cuestión que afectaba a mis decisiones, pues no trabajaría con análisis de documentación, ni con la observación, como fuente de información en la investigación, aunque lógicamente estas fuentes me aportaban conocimiento a mí misma y a mi comprensión de las cuestiones de mi entorno, aunque no de forma explícita. Contaba con estadísticas, documentación de casos, recopilación de información sobre centros escolares y algunos relatos de mediadores referentes, hombres y mujeres, que descarté por una cuestión: no quería informaciones relevantes que no podía negociar, devolver ni discutir. No sólo era la información fácil lo que importaba, aunque estuviera justificada porque mi entorno aceptara y daba acceso a ella, sino para mi lo importante era lo personal, que pudiera establecerse una relación dialógica y democrática en la construcción de los relatos, en donde la información era tan importante como la persona. Como apunta Goodson (2004) "cuando una historia de vida se recoge, compila, y se usa como fuente de datos, tanto la persona que entrevista como la entrevistada se ven envueltas en el proceso de selección, presentación e interpretación" (p. 284).

La situación laboral me hubiera permitido también tener acceso a relatos de expertos en mediación, o personas relevantes en ese campo, sin embargo, había dos cuestiones que me hicieron decidir entrevistar a personas vinculadas al trabajo directo; unas con trayectorias más amplias y otras con experiencias muy breves: la investigación con relatos de vida la concibo como una oportunidad democrática para escuchar las voz de aquellas personas que hacen, viven, e incluso sufren el trabajo, y tienen una situación anónima; y otra porque busco un conocimiento práctico y experiencial. En sus reflexiones, dilemas, preocupaciones y a veces inseguridades encontramos el nudo sociopolítico en el que se mueve su tarea y la escuela.

Los criterios que me había establecido a mi misma para mi relación con las participantes era encontrar a mediadoras que me vieran de igual a igual, que no se sintieran comprometidas conmigo como compañera de trabajo para construir sus relatos y que tuvieran libertad al hablar y dialogar siendo ellas mismas protagonistas. Después de mucho tiempo de tensión en este contexto creo haber conseguido un espacio personal, independiente y de confianza para la indagación. Así como crear un espacio reservado para la investigación entre las participantes y yo a través de los relatos, sin tener que buscar información fuera nuestros diálogos. Lo que me produce un compromiso particular con las participantes pero me libera de un compromiso laboral e investigador con la organización, es decir, cualquier otra cuestión que surge en mi trabajo relacionado con el tema de investigación no lo tengo en cuenta.

En un principio pensaba que podían ser todas gitanas, por lo que suponía su propia historia de transformación personal y laboral, pero más tarde lo descarté: no quería cerrar el campo de la mediación a un perfil meramente étnico, sino que buscaba contemplar la variedad de la personas que trabajaban, y la posibilidad que daba la mezcla, la interrelación y el trabajo intercultural compartido. Si trabajaban en este campo chicas no gitanas, compartiendo el trabajo con gitanas, me interesaba recoger sus experiencias y sus reflexiones en el mismo plano, pues unas y otras trabajaban para el mismo fin aunque con trayectorias personales diferentes. Una de las cuestiones que me llevó a proponer participantes no-gitanas, fue las

reiteradas ocasiones en que Vadoma (mediadora gitana) me decía que el trabajo intercultural no pertenece a nadie, es más debíamos de revalorizar el encuentro de culturas para fines comunes de inclusión. La propia investigación me va llevando a tomar decisiones que no tenía previstas, como indica Conle (2000),

Lo que mueve a la investigación narrativa en una búsqueda: el deseo de profundizar en algún aspecto de lo vivido, permitiendo que su significado se desarrolle en la ampliación de las diversas dimensiones que su exploración despierta y que lo acontecido nos evoca. Es la propia narración la que se convierte en el desencadenante investigador: es el propio relatar el modo de buscar. O ampliando esta idea, la visión de la investigación de la experiencia, es intentar entender cuál es la experiencia, cual su sentido y, por tanto, cómo contarla para crearla y mostrarla, qué la constituye en su ser desentrañada (191-193).

Durante gran parte de la investigación, nadaba en las mismas aguas que las participantes. Una cuestión importante es que demando que me hablen de ellas, de sus vidas, de su subjetividad y de su forma de ver la escuela y su relación con ella, a la vez que yo misma reviso mi vida, me cuestiono a mí misma como investigadora y trabajadora, mi relación con los centros educativos y reflexiono sobre mi propia práctica. Esta situación, provoca una tensión importante entre escuchar lo que ellas me dicen o llevarlas a lo que yo quiero decir. Tengo que estar atenta en la escucha para no caer en dar respuesta sobre mi forma de ver las distintas situaciones, lo que era fácil. No debía anticiparme, compartir la misma experiencia profesional no me daba mayor protagonismo sino una ocasión para indagar en el conocimiento que compartíamos.

En un trabajo de investigación en red, personal y ético… que nos conmueve

Después de mi trabajo de investigación con la historia de Alegría ya no soy la misma. Me preocupaba, ante todo, las cuestiones éticas porque los errores metodológicos considero que son esenciales para ayudarme a aprender, teniendo en cuenta que en mi caso ha sido mi primer encuentro con el mundo de la investigación narrativa, ahora considero que la metodología han de estar viva, no sólo una técnica. Los errores éticos pueden destrozar una vida e invalidar un proceso de investigación, hemos de anteponer siempre a las personas frente la institución. A medida que avanzaba el trabajo deseaba soñarme también a mí, pensar en mi vida y la de mis entornos, personales, laborales y sociales. En mi caso, ha supuesto una transformación para el protagonista de mi investigación, igual de importante era aprender de mi responsabilidad como investigadora y docente. Para mí también ha sido una transformación. No sé si yo elegí esta historia de vida o ella me encontró a mí. Esta historia de vida me la encuentro en un momento en el que sufro una opresión y encuentro a una persona que ha vivido en la constante opresión. Al reflexionar sobre la opresión nos liberamos ambos, Freire decía que "es importante ser consciente de la situación de oprimido que se vive para poder salir de ella"…

En el caso de Alegría nos permite reflexionar sobre la deshumanización de las instituciones y la estigmatización de las personas diagnosticadas con enfermedades mentales. He buscado un análisis dialógico en el cual se indaga para reconstruir la historia de vida del protagonista, prestando atención a los distintos contextos: educativo, familiar e institucional en los que se enmarca esta historia. Hemos intentado mantener una visión holística, sistémica y detallada; buscando una construcción global presentada en forma de relato. Para ello he seleccionado

las temáticas emergentes en el tiempo de investigación y en los retazos de historias de cada conversación y las hemos agrupado en distintos apartados con el fin de dar un hilo conductor para construir un relato que da sentido a todos los retazos de conversaciones, escritos, silencios y acompañamientos.

Distintas teorías me sirvieron de ayuda en el proceder del análisis teniendo en cuenta la importancia de retratar las subjetividades de Alegría; sin olvidar que ésta está inscrita en un contexto externo que aporta significado y sentido a la realidad vivida por el protagonista. El relato, frente a la dureza de la historia de internamiento y diagnóstico de Alegría, es esperanzador, como el teatro del oprimido, nos hace pensar que cuando se vive experiencias inclusivas colectivas, nuestra realidad se transforma y mejora. Su historia es un ejemplo más de la importancia de los contextos en el desarrollo de las personas. Actualmente a pesar de tener un empleo y poder salir de la institución psiquíatra, estas salidas son meramente para salir a trabajar o eventos puntuales, tiene la obligación de permanecer internado en el centro el resto de su vida debido a la incapacitación que se le otorga con 15 años. Pero… ¡sí se puede! dice Alegría. Hemos conocido que existen numerosos testimonios que exigen que se acabe este tipo de internamientos, que se busquen otro tipo de soluciones más allá de la medicación y aislamiento.

A partir de los relatos de vida visibilizamos prácticas que muchas personas creen que eso ya no existe y sigue existiendo; sinceramente hasta conocer al protagonista de esta historia, yo personalmente, vivía al margen de este mundo invisible llamado Salud Mental. En mis años de formación tanto en Integración Social, como Educación Especial, así como en Pedagogía, jamás se habló del futuro de los chicos y chicas que son diagnosticadas en su edad escolar. Desde mi punto de vista necesitamos historias continuadas y un pensamiento sistémico de las etiquetas a lo largo de la vida. He ido viendo pinceladas de las distintas enfermedades siendo estas consideradas crónicas no quedaba más que cuidar y tener miedo porque eran personas catalogadas de peligrosas. Pero las historias les ponen cuerpo, vida, deseos, sentimientos y situaciones que nos llevan a pensar en las problemáticas vividas desde un perspectiva global y conmovedora.

Este trabajo ha sido una bofetada, cómo podía hablar de inclusión educativa como docente e investigadora, sí las personas excluidas de las excluidas, no pasaban por mi mente, no conocía su realidad. Aun así, cuesta deshacerse de algunos prejuicios sociales generalizados. Recuerdo que en los primeros momentos tras saber el diagnóstico de Alegría tenía pesadillas, él en mis sueños cumplía todos esos síntomas que dicen los manuales psiquiátricos. Sin embargo, conocerlo e indagar sobre su historia me ha dado la posibilidad de profundizar y de-construir el concepto tan básico, negativo y peyorativo de la enfermedad mental del que yo misma partía.

He de decir que comparto las incertidumbres en la investigación narrativa que señalan colegas. Recuerdo un momento en el que pensé que tal vez me estaba perdiendo, alertada por las reflexiones que realizaba yo misma en el proceso de investigación. Por un momento pensaba en la validez, la relevancia e incluso como tratar la información, mezclándose viejas estructuras objetivistas que aún no salían de mi perspectiva, por lo que siempre me mantenía alerta para no caer en el mito de la objetividad.

A lo largo del proceso descubrí que no investigamos solas, el trabajo con narrativa al contrario de lo que podemos pensar al inicio, es un trabajo vinculado y vinculante con otras experiencias de investigación narrativa. La lectura de trabajos de compañeras/os daban cuanta de momentos de incertidumbre y bloqueo que resonaban en mi proceso. Algunas de las citas rescatadas de procesos de investigación narrativa me hacían pensar sobre mi propio proceso y me ayudaban a romper ciertos bloqueos devolviendo mi pensamiento al proceso que estaba vivido de modo reflexivo. De algún modo ayudarnos a pensar la investigación pasa por contar en cada experiencia cómo nos situamos como investigadoras/es.

En las lecturas de otras experiencias investigadoras busqué las diferencias con mi caso, pero con algo de similitud, es decir en pensar que posición ética teníamos. Tras leer una y otra vez otros procesos me tranquilicé y me resitué en mi investigación, aquello que me pasaba también les había pasado a otras investigadoras/es. Me había entrado el miedo de no estar haciendo un trabajo que fuese coherente con la metodología que había elegido, pero era todo lo contrario esta metodología permitía realizar un trabajo como nos planteábamos sin jerarquías, sin hipótesis, sin categorías previas, un trabajo de construcción a partir de la escucha del participante posibilitando conocer y comprender las realidades que viven las personas internadas en una institución de salud mental que en numerosas ocasiones no sabemos ni de su existencia, están el puro olvido en los contextos educativos y sociales comunes. Recuerdo a Rivas (2009) cuando nos alerta que es necesario el cruce y el intercambio entre las personas porque esto es esencial en la acción humana.

Pero asumir la concepción subjetiva en la investigación narrativa es una opción ética y aceptar que la producción de un relato es capaz de tener efectos en el narrador o narradora permite significar y dar sentido a la experiencia no dejando dichos efectos fuera de la posición ética (Cornejo, Mendoza y Rojas, 2008). El proceso de investigación narrativa, tal y como plantea Correa (1999), significa un contrato de confianza y una complicidad que permite dar valor al hecho de hablar a alguien de sí mismo. Implica establecer una base de igualdad, y una comunicación no sólo metodológica sino "humanamente significativa", basada en la ética de valorar a la persona. El mismo valor e importancia tiene desde la perspectiva ética el uso del material recogido en cada encuentro, el nivel de participación del investigador o investigadora en el análisis y la interpretación, y finalmente la devolución del relato a los participantes. La ética en este sentido se convierte en una relación dialógica constante con respecto a la propia investigación y no sólo acerca de la información, y al contenido, sino a la intenciones y las consecuencias.

Lugares de encuentro a modo de conclusiones

En los relatos de vida que presentamos vamos construyendo nuestros pensamientos y acciones en un continuo cuestionamiento ético que nos va introduciendo en un proceso de indagación personal. Hablamos de un giro epistemológico sostenido en la ética, el encuentro y el diálogo.

La ética la entendemos como un proceso de relaciones dialógicas con los y las participantes que esta forjado de cuestionamientos, toma de decisiones, incertidumbres, imprevistos y el cuidado de las relaciones con las personas y sus historias pero que también supone preguntarnos por nosotras mismas. Las personas, la dignidad y la autoría de los/las participantes en la historia se pone de relieve frente a otros intereses de la investigación en contextos meritocráticos.

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 8 – Nº 10 - Año 2017 – pág. 1 – 151
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

Hablamos de un modo de investigación que cuestiona la lógica neoliberal en términos de resultados inmediatos, medibles y cuantificables basados en la homogeneización. Es por ello que la relación en las experiencias que presentamos nos lleva a pensarnos en diversidad y a tener en cuenta las condiciones humanas de equidad, cuestionado las miradas estereotipadas hacia colectivos excluidos, por edad, por cultura o/y etnia o diversidad cognitiva. Creemos necesario reconocernos a nosotras mismas en los propios condicionamientos y puntos de partida, preguntándonos cuales son los lugares desde los que pensamos a los otros y como construimos nuestro encuentro dialógico despojándonos de presupuestos metodológicos positivistas, lineales e imparciales, para visibilizar otros aspectos silenciados que muestran la vulnerabilidad de los encuentros intersubjetivos en la investigación y en los procesos que se desarrollan.

En las investigación con relatos de vida nos plateamos la autoría, no hablamos por el otro/a ni representamos la voz del otro/a, sino que en el espacio de diálogo exploramos la necesidad de transformación hacia entornos más justos comprendiendo el valor de lo humano. Esto supone desplazar la autoridad de las biografías testimoniales a los protagonistas; orientarnos a lugares más igualitarios en los que las investigadoras cuidan de que las interpretaciones sean compartidas y se respetan.

Las intenciones con la investigación no son inocentes ni neutras, por lo que es importante cuidar las condiciones en las que se produce la interpretación narrativa. Por una parte hemos de tener en cuenta las relaciones que se establecen con los sujetos pero también los relatos escritos que co-construimos. En definitiva, la responsabilidad ética, desde el enfoque narrativo y desde los relatos o historias de vida, nos hace tener una responsabilidad social junto a una ética individual con las participantes, sobre la elaboración de los relatos y la producción del conocimiento.

Las relaciones con las historias de vida que hemos presentado en este trabajo nos han permitido evidenciar aspectos de los proceso de construcción de identidad y pensar en cómo ésta se construye en relación con el sistema educativo. A pesar de que las historias se producen en contextos diferentes, de una manera u otra, la relación con la institución educativa evidencia la cultura de segregación que se mantiene en la escuela hacia las minorías. De la misma manera se puede apreciar el hilo invisible que se teje con los tres trabajos en relación al sistema educativo y sus carencias, transcendiendo de las historias hacia análisis de la cultura escolar en la vida de los sujetos e invitando a repensar y a actuar en procesos de transformación que incidan en la inclusión educativa, social y en la profesión docente.

Referencias Bibliográficas

Aceves Lozano, Jorge E. (1997): Experiencia biográfica y el curso de la acción colectiva en las identidades emergentes. Ponencia presentada en el *XX Congreso Internacional Latin American Studies Association* (LASA), Guadalajara, México, Abril 1997.

Arendt, Hanna (1999): *La condición humana*. Barcelona: Círculo de Lectores.

Arévalo. A. (2010), La experiencia de sí como investigadora. En J. Contreras & N. Pérez de Lara. *Investigar la experiencia educativa* (PP 188-198), Madrid: Ediciones Morata.

Arfuch, Leonor (2002): El espacio biográfico. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bertaux, Daniel (1988): "El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades". *Cuadernos de Ciencias Sociales: Historia Oral e Historia de Vida*, 18, pp.55-80. [Versión original (1980).También en Proposiciones, 29.Disponible en: http://www.sitiossur.cl/publicaciones/Revista_Proposiciones/PROP-29 /14BERTAU.DOC (Fecha de acceso:03/04/06].

Bolívar, Antonio (2006): *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción.* Málaga: Ediciones Aljibe.

Bruner, Jerome (2003): La fábrica de historias. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Conle Carola, (2000), Narrative inquiry: Research tool and medium for professional development. *European Journal of Teacher Education* 23 (1) (pp. 49-63).

Cornejo, M; Mendoza F y Rojas, R. (2008), La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico. En *PSYKHE* Vol. 17 N° 1 pp. 29-39

Correa, R. (1999), *"*La aproximación biográfica como opción epistemológica, ética y metodológica *" Proposiciones Vol.29.* Santiago de Chile: Ediciones SUR, http://www.sitiosur.cl/r.php?id=480.

Dosse, Francoise (1988): *La historia en migajas. De "Annales" a la "nueva historia*". Valencia: Institució Valenciana d´Estudis i Investigació.

Dubar, Claude (2002): *La crisis de identidades. La interpretación de una mutación.* Barcelona: Edicions Bellaterra.

Ferrarotti, Franco (1993): "Las biografías como instrumento analítico e interpretativo", en Marinas, José M. y Santamarina, Cristina (edit.) *La Historia Oral: métodos y experiencias*. Madrid: Debate.

Gergen, Kenneth, J. (1996): *Realidades y Relaciones. Aproximaciones a la construcción social.* Barcelona: Paidós.

Giddens, Anthony (1995): *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.

Goodson, I. F. (2004), *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Larrosa, Jorge y otros (1995): *Déjame que te cuente. Ensayos sobre Narrativa y Educación*. Barcelona: Alertes.

Linde, Charlotte (1993): *Life Stories*.The creation of coherence. Oxford, Oxford University Press.

López de Maturana Luna, Silvia (2004): *Construcción sociocultural de la profesionalidad docente: Estudio de casos de profesores comprometidos con un proyecto educativo.* Tesis Doctoral. Universitat de Valencia.

Marinas, José M. (2004): *La razón biográfica. Ética y política de la identidad*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

Márquez, M.J., Prados, M.E. y Padua, D (2015) Historias de Vida y Voces Silenciadas. Relatoría. En Márquez, Prados y Padua (Coords) *Historias de Vida en Educación. Voces Silenciadas.* Universidad de Almería. http://repositorio.ual.es/jspui/handle/10835/3766

Polkinghorne, Donald (1988): *Narrative knowing and the social sciences*. Albany: State University of New York Press.

Ricoeur, Paul (1996a): *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.

Ricoeur, Paul (1996b): *Tiempo y narración III*. El tiempo narrado. México: Siglo XXI.

Rivas, J. I. (2007), Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento. En I. Sverdlick (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción* (pp. 111-145) Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Rivas Flores, J. I y Herrera Pastor, D. (2009), *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.

REVISTA DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN

Revista Digital Año 8. Nº 10 - Año 2017. –pág. 1-151
ISSN 1853-1393
Resistencia. Chaco. Argentina - 2017

INVESTIGACIÓN NARRATIVA. EDUCACIÓN SECUNDARIA INCLUSIVA Y TRAYECTORIAS ESCOLARES DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD Y/O EN SITUACIÓN DE DESVENTAJA EDUCATIVA

NARRATIVE RESEARCH. SECONDARY EDUCATION INCLUSIVE AND SCHOOL TRAJECTORIES STUDENTS WITH DISABILITIES, DISADVANTAGED EDUCATIONAL PROCESS

Beatriz Margarita Celada [1]

Fecha de recepción: 18-11-2016
Fecha de aceptación y versión final: 02-05-2017

Resumen
En los últimos 10 años se ha realizado un recorrido a partir de proyectos de investigación sucesivos que siguieron una línea temática indagando en experiencias alternativas educativas como propuestas de transformación de las prácticas inclusivas en la escuela secundaria para estudiantes con discapacidad y/o en situación de desventaja educativa. Así, fuimos centrando la mirada en las narrativas escolares de los actores involucrados en el desafío de una educación inclusiva.
La finalidad esencial que nos planteamos es desarrollar estrategias de investigación colaborativa y de reflexión compartida con la intencionalidad de indagar prácticas que promuevan un cambio educativo y social. En este marco intentamos desnaturalizar concepciones cotidianas que están arraigadas en las subjetividades de los docentes y los estudiantes. No nos quedamos en este punto, sino que nos proponemos acompañar la construcción de dispositivos de trabajo como configuraciones de apoyo, para favorecer la trayectoria escolar.
Priorizaremos, en esta etapa de nuestro recorrido de investigación, las voces de los estudiantes como sujetos de la investigación, entendidos tanto colectiva como individualmente. Acompañaremos también promoviendo una participación activa en el aprendizaje, construyendo alternativas democráticas en un marco de trabajo colectivo, cooperativo, poniendo en palabras aquello que inquieta, que preocupa, reconociendo la dimensión política de nuestros modos de convivir, en la familia, en la escuela, en la calle. Las voces serán incorporadas a partir de diversas estrategias y recursos, ya que en la metodología narrativa, la investigación no depende de la recogida de un solo tipo de “datos”.

Palabras Clave: Relatos pedagógicos. Investigación narrativo-biográfica. Construcción colaborativa. Diseño universal de aprendizaje. Alumnado con discapacidad,

Abstract
In the last 10 years, a journey has been made from research projects. They have followed a thematic line exploring alternative educational experiences as proposals for the transformation of inclusive practices in secondary schools. These are meant for students with disabilities and / or disadvantaged educational process. Thus, we have focused our attention on the school narratives of the actors involved in the challenge of inclusive education.

[1] Docente e investigadora, actualmente Secretaria Académica de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Directora de Proyectos de investigación vinculados a la temática de temática discapacidad, inclusión educativa e investigación narrativa y metodologías participativas (desde 1989 y continúa). Doctora en Educación por la Universidad de Málaga (España), Diplomatura en Educación Inclusiva (OEI - Universidad de Chile). Miembro titular de la RUEDES (Red Universitaria de Cátedras y Carreras de Educación Especial). Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Irigoyen 2000, Cipolletti (Río Negro).Teléfono: *54 2995109780- bmcelada@hotmail.com

The essential purpose that we set ourselves is to develop strategies of collaborative research, and to share reflection with the intention of investigating practices that promote an educational and social change. In this framework, we try to denaturalize everyday conceptions that are rooted in the subjectivities of teachers and students. For this, we try to accompany the construction of work devices as support configurations to favor the school trajectory of any student.
We will priorize, in this stage of our investigation, the voices of the students as subjects of the investigation, which are understood both collectively and individually. We will also accompany promoting an active participation in learning, building democratic alternatives in a framework of collective cooperative work. Our aim is to put into words what worries, disturbs them, recognizing the political dimension of our ways of living together in family, at school, in the streets. The voices will be incorporated from different strategies and resources. Since in the narrative methodology the investigacion does not depend on the collection of a single type of "data".

Key words: Pedagogical stories. Narrative biographical research. Collaborative construction. Universal learning design. Students with disabilities,

Introducción

Se inicia el relato desplegando trazos e itinerarios que permiten en este caso aproximarnos al entramado de la investigación, la situación y condición de discapacidad y las narrativas. En este sentido, desde mi propia trayectoria como investigadora que me ha llevado a recorrer el estudio de la problemática de la discapacidad y su vinculación estrecha con el tránsito en el sistema educativo desde múltiples perspectivas.

En primer lugar indagando sobre "Barreras Culturales, Currículum e Integración Educativa" (04/C020), proyecto contraparte Universidad Nacional del Comahue - Universidad Nacional de Jujuy, investigación situada en el Nivel Medio. Posteriormente, indagando sobre las representaciones de la discapacidad en el entramado social y su impacto en la disposición a la integración de Personas con Discapacidad a través de los desarrollos en el Proyecto "Las representaciones sobre la discapacidad en estudiantes universitarios en carreras de formación docente", ya situado en el Nivel Superior. (04/C032). Paralelamente se realizó un recorrido por el proyecto: “Aprendizaje e Integración de personas con deficiencia mental a la escolaridad común. Una Búsqueda de fundamentos a la Pedagogía de la Diversidad en nuestra realidad" (04/B095), más situada en el nivel primario.

Continuando desde los espacios de formación profesional, se planteó un enfoque hacia la Universidad como institución educativa privilegiada, “Diagnóstico de las Condiciones Socio-Institucionales de la Universidad Nacional del Comahue para la Integración de Estudiantes con Discapacidad” (04/C047), línea de investigación que se profundiza en trabajos de investigación en los cursos correspondientes al Programa de Doctorado (Universidad de Málaga, España).

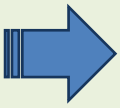
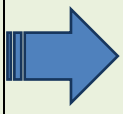
En ese momento de formación profesional, profundizando en otras perspectivas dentro de esos espacios teóricos y de aperturas a opciones epistemológicas desde la investigación más cualitativa, se gira a una aproximación a la indagación de Trayectorias educativas de personas con discapacidad en espacios universitarios. Este nuevo desafío de centrar la mirada como investigadora y la escucha como educadora de “relatos biográficos”, me lleva a explorar nuevos y diversos recursos metodológicos que van desde espacios grupales, colectivos a más individuales, personales. Estos pasos van dando forma al proyecto de tesis

doctoral: "Políticas Sociales en Discapacidad y Participación Ciudadana. Un Enfoque Biográfico".

La posibilidad de integrar como investigadora el grupo de investigación HUM619 (actualmente PROCIE) de la Universidad de Málaga que, desde los años noventa, viene trabajando desde una perspectiva de las narrativas y educación acerca de la cultura profesional del colectivo docente y posteriormente incluyendo también al estudiantado, enriquecen y se eslabonan al diseño de proyectos de investigación bajo mi dirección en Argentina, dando una suerte de continuidad al proyecto de origen en España.

Así, se va construyendo desde la Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad Nacional del Comahue) diseños con una perspectiva de investigación más colaborativa que nos posiciona en la intención de investigar "*con*" y no "*sobre*" espacios de comunidades escolares. La investigación participativa y narrativa define los proyectos iniciados y llevados a cabo en el nivel medio, definiendo básicamente la elección de nuestros acercamientos a instituciones en relación a un propósito sostenido: recuperar experiencias alternativas de educación que lleven a cabo proyectos institucionales orientados a la atención de la diversidad, en particular de estudiantes con discapacidad.

Este modo de entender y hacer la investigación, nos habilita a desplegar estrategias de investigación colaborativa y de reflexión compartida, que nos permitan co-construir espacios educativos más enriquecidos y favorecedores de equidad en poblaciones en contextos vulnerables[i].

Experiencias alternativas en educación: Investigando colaborativa-mente para la transformación de las prácticas educativas inclusivas		*Narrativas escolares e innovación en prácticas educativas inclusivas; configuraciones de apoyo. Investigando colaborativamente*		*Investigando colaborativamente: prácticas educativas inclusivas en la escuela secundaria para estudiantes con discapacidad y/o en situación de desventaja educativa*
Código 04/086 *período 2010-2013*		*Código 04/117* *período 2014-2017*		*Código 04/136* *período 2018-2021*

Este nuevo proyecto que iniciamos, aspira ser la continuidad de los trayectos anteriores en que si bien se han definido en todos los casos desde la participación de los tres colectivos: docentes, familia y estudiantes, en éste en particular se pretende poner en el centro del escenario a los protagonistas principales de la escena educativa: los y las estudiantes de nivel medio, desde el enfoque de investigación narrativa.

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 8 – Nº 10 - Año 2017 – pág. 1 – 151
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

Los pasos previos nos llevan actualmente a centrar nuestro foco en sus propias narrativas. Se procura analizar los procesos a partir de los cuales, esos actores – sujetos educativos - la aproximación a los sentidos, e interpretaciones que producen y ponen a jugar los sujetos y los grupos cuando viven esas experiencias y las recrean mediante sus relatos. Nuestra expectativa va mucho más, compartimos con Lourdes De la Rosa Moreno (2010):

"… el objetivo transversal de este tipo de investigación es, como se ha argumentado, el convertirse en un instrumento de apoyo para la participación y la capacitación de las personas que intervienen (al amplificar sus voces devolverles el poder de autorrepresentarse y participar en los descubrimientos que pudieran emerger (De la Rosa Moreno, L. 2010: 13)

Una preocupación constante es cómo producir un encuentro directo y no sólo mediada por "otros", con los sujetos y sus trayectorias educativas que se nutren de pluralidad de experiencias educativas, sociales y reconocer en ellas las situaciones de desventajas que los exponen, los sitúan en zonas de riesgo de fracaso escolar, frustaciones, desamparo …

Las preguntas de investigación se centran a partir de interrogar acerca de cómo los y las estudiantes viven la experiencia escolar, cómo la significan, qué sentido y forma le otorgan en sus historias, cómo inciden en su autoestima y representación de sí y en ese hilo de preguntas surge la pregunta que nos comparte Christine Delory-Momeberger ¿Cómo incorporan el dominio propio de actividad y producción de la institución escolar y la transmisión – apropiación de saberes? (Delory-Momeberger, 2009). La autora nos aporta una reflexión que nos remite a profundizar sobre estas preguntas, al plantear:

"*la principal experiencia que los alumnos tienen de la escuela se define por oposición: la escuela es un espacio social donde el niño o el adolescente no se encuentra en familia, donde debe "vivir con niños o adolescentes que no son sus hermanos o hermanas, y con adultos que no son sus padres. La escuela es como una "extraña", en un juego original de intercambios e identificaciones de "uno mismo consigo mismo", que aporta la presencia y experiencia del "otro". La escuela brinda esa experiencia de "alteridad" en un espacio social "común", cuyas reglas, contrariamente a las del medio familiar, son instituidas externamente y se aplican (idealmente) a todos de la misma forma" (*Delory-Momeberger, 2009:122).

El modo en que los y las estudiantes viven, representan y significan la escuela es en cada caso particular, pero también sostenemos que en esa particularidad se juega la institución educativa, su cultura, su mandato fundacional y su proyecto educativo, tanto el escrito como el que es vivido.

Estilos y recursos en el andar con otros:

En esas realidades nos acercamos a nuestros actores principales, sin embargo el *acercarse* no nos alcanza, necesitamos y nos proponemos *comunicarnos, dialogar y compartir* reconociendo a su vez las diferencias, las singularidades entre adolescentes y adultos, las diferencias de habla aunque todos compartamos el mismo idioma, los de *adentro* de la escuela y los que venimos de

afuera, aún más allá de nuestro propósito de involucrarnos. Así, hemos tenido que sortear las barreras en la comunicación, y fuimos explorando alternativas.

Las posibilidades de las narrativas nos abren un camino para construir las trayectorias no sólo a través de entrevista y los relatos orales, sino que teniendo en cuenta la vulnerabilidad de los contextos de procedencia, sociales – familiares y escolares, la etapa de la vida que transitan los estudiantes – adolescencia actual – requerimos de otras estrategias que nos permitan tanto el encuentro como el diálogo. Así tomamos en consideración los recursos tales como fotos, diarios cartas, testimonios, relatos de experiencias, escrituras escolares, producciones artísticas a partir de lo expresivo en el plano de lo gráfico, de la música, de la dramatización como lenguajes reconocidos y validados en ese diálogo entre adultos y adolescentes.

Estas opciones narrativas amplían tanto los recursos metodológicos como las vías de comunicación para el conocimiento de las experiencias vitales de los sujetos. María Passeggi, (2009), citando a Gusdorf (1991) se expresa en relación a los estudios de los escritos sobre el yo y plantea que "*debe abarcar, sin discriminación, todos los textos donde el sujeto, al escribir, se toma como objeto, sin adoptar necesariamente la forma de una narrativa sobre su trayectoria del comienzo al fin. Para Gusdorf, una página, una frase e incluso una firma, pueden ser tan significativos como una extensa exposición*" (Passeggi, 2009:17)

Como grupo de investigación podemos dar cuenta de que las modalidades participativas, son posibilitadoras de una construcción colaborativa de conocimientos acerca de las prácticas, la identidad y la experiencia escolar. Hemos desplegado en las diversas experiencias transitadas estrategias metodológicas tales como relatorías de experiencias con narrativas, encuentros de relatos pedagógicos de inclusión educativa en Nivel Medio y jornadas compartidas entre grupos de investigadores y de extensión universitaria.

A continuación se enuncian algunos de los resultados de proyectos de investigación anteriormente citados, que justifican el foco actual y que se encuentran expresados en publicaciones nacionales e internacionales.

- En su mayoría, las prácticas de los y las docentes se caracterizan por el trabajo individual y por la poca implicación colectiva en las tareas profesionales, lo cual supone una experiencia solitaria para los diversos implicados.
- La mayoría de los procesos de aprendizaje de los docentes y de socialización de sus prácticas se producen en situaciones fuera de la institución, o lo que se llama contextos informales, por oposición a los formales que tendrían lugar en el interior de la escuela.
- Los procesos de formación docente basados en la transmisión de destrezas en contextos formales no resultan relevantes para el cambio de las prácticas. Cuando los grupos de docentes (y de otros colectivos) discuten juntos sus prácticas, posibilitan encontrar soluciones creativas y eluden las incertidumbres de la práctica cotidiana.
- La experiencia de los estudiantes en la institución educativa suele caracterizarse por una actitud poco participativa y alejada de modelos democráticos. En buena parte esto es debido al modo en que se organiza y estructura la práctica educativa y la implicación de los diferentes sujetos.

- En esta implicación, las familias aparecen como alejadas, sin participación en el proceso escolar real, lo cual suele provocar conflictos de diverso orden.

Una de las preguntas centrales de esta investigación es si es posible la generación de espacios físicos y simbólicos que permitan desplegar la voz de los implicados en las prácticas escolares. A partir de este interrogante surgen otros: ¿es posible revisar y transformar prácticas basadas en viejos esquemas de pensamiento a partir de la configuración de espacios participativos? ¿Cómo impacta en la práctica la participación de los actores involucrados? ¿Cómo se van resolviendo las tensiones, contradicciones e intereses personales hacia la búsqueda de prácticas cada vez más inclusivas?

Llevar adelante este proceso implica abrir la escuela y el espacio del aula a otros actores, en un marco de diálogo, interrogación conjunta e interpelación de prácticas pedagógicas, dichos, estrategias, modos de evaluar, de planificar. En este proceso intervienen docentes, equipo de orientación, directivos, familias y los propios estudiantes, y es una tarea que impacta de forma dialéctica tanto en el equipo de investigación como en los actores educativos.

Desde esta línea de pensamiento, el verdadero desafío para los educadores es proporcionar oportunidades en el currículo de educación general, minimizando o eliminando barreras para el aprendizaje y la participación. Es desde este encuadre que tomamos el concepto de Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) para orientar la búsqueda de estrategias hacia prácticas inclusivas, facilitar un diseño curricular en el que tengan cabida todos los estudiantes y a partir del cual objetivos, métodos, materiales y evaluaciones sean formulados partiendo de la diversidad y no de un estudiante estándar y único. Abordando el principal obstáculo: los currículos inflexibles y “talla-única-para-todos” que generan *barreras* no intencionadas para acceder al aprendizaje, sobre todo a aquellos estudiantes en situación de desventaja educativa y/o con discapacidad.

La propuesta del DUA implica un enfoque flexible que permite la participación, la implicación y el aprendizaje desde las necesidades y capacidades individuales. Propuesta que pretende aportar a la construcción de una escuela democrática, participativa, garante del derecho de los estudiantes, en el marco de las políticas educativas nacionales que norma la obligatoriedad del nivel medio. Promoviendo el compromiso social, el desarrollo crítico de los estudiantes, contribuyendo a un cambio social.

La investigación incluye los tres colectivos: docentes, estudiantes y familias. En general nuestro planteamiento pretende acceder a los significados, percepciones que dan estos sujetos desde las *estrategias narrativo biográficas*, como modo más relevante de tratar con las subjetividades y sus identidades.

Con los y las estudiantes se busca la reconstrucción de sus relatos sobre su trayecto por la escuela, bien en forma de historias de vida, bien en forma de narraciones sobre su trayectoria escolar o, incluso, su autobiografía escolar. Nos proponemos también afrontar, con el estudiantado en general, la posibilidad de acceder a los relatos de pares para triangular la información con los contextos afectivo –sociales de los sujetos.

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 8 – Nº 10 - Año 2017 – pág. 1 – 151
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

En cuanto a los docentes, nos planteamos incluir educadores de diferentes áreas y especialidades, que muestren un interés particular por comprometerse en el proceso de transformación de sus prácticas de enseñanza. Se buscaría, que entre el total de los educadores podamos contar con algún miembro de equipo directivo y con algún profesional no docente, como sería el caso de los orientadores.

Recuperamos como aporte significativo las ideas que se presentan en la Guía del Proyecto de acción en el ámbito del aprendizaje permanente "Respondiendo a la diversidad contando con las voces de los estudiantes. Una estrategia para el desarrollo docente" (Unión Europea: 2014). Como proyecto de colaboración entre universidades y Centros de educación secundaria se propuso enfrentar ese desafío a partir de unificar dos marcos teóricos: la lección de estudio (método para el desarrollo profesional docente) y la voz del estudiante (distintos métodos para recoger los puntos de vista sobre su experiencia en los centros escolares). Lo colaborativo se plantea aquí no sólo entre pares sino en la colaboración entre profesorado y estudiantes.

Se proyecta aportar nuevas construcciones teóricas en relación a la educación y la inclusión de estudiantes con discapacidad y/o en situación de desventaja educativa. Se trata así, de dar respuesta a la demanda social y a la normativa actual que establece la obligatoriedad en el nivel medio, lo que contrasta notablemente con los índices de abandono, repitencia y deserción escolar en esta etapa.

Por otra parte, abogamos por hacer realidad la legalidad legitimada en el reconocimiento del derecho a la educación de las personas con discapacidad, la inclusión y la no discriminación sostenida en el art. 24 de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad. A su vez, su implementación nos presenta la necesidad de construir aportes teóricos y prácticos en relación a la activación del concepto ajustes razonables aplicables a todos los ámbitos sociales sostenidos en dicha Convención, en particular el campo educativo.

Entendemos que como universitarios e investigadores, debemos acompañar a las instituciones en el impacto que, en el ámbito de las políticas públicas y en las prácticas sociales, implican estos cambios sociales y culturales, de considerar a la diferencia en tanto diversidad como valor positivo en lo humano.

Bibliografía

Agencia Ejecutiva de la Unión Europea (2014) "*Respondiendo a la diversidad contando con las voces de los estudiantes. Una estrategia para el desarrollo docente*" Proyecto de acción en el ámbito del aprendizaje permanente Guía. Junio de 2014. Universidad de Southampton. http://docplayer.es/41521006-Respondiendo-a-la-diversidad-contando-con-las-voces-de-los-estudiantes.html [Consulta: sept. 2017]

Celada, B. (2016) Inclusión educativa, justicia curricular y justicia pedagógica, en: L. Pantano (Comp) *Hacia nuevos perfiles profesionales en discapacidad: De los dichos a los hechos*. Edición Educa, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Celada, B. (2015) El modelo educativo del Diseño Universal del Aprendizaje. Un modo de entender lo diverso En: Art24. "*Educación inclusiva. Bases para la incidencia en políticas públicas*", Buenos Aires.

Celada, B. (2009) "El valor y la resonancia de las biografías de personas con discapacidad en la investigación educativa", en: I. Rivas Flores y clb. "*Voz y Educación. La narrativa en la comprensión del sujeto*". Editorial Octaedro, Barcelona,

De la Rosa Moreno, L. (2010) ¿Investigamos juntos? Personas con discapacidad, historias de vida y emancipación, *Revista de Educación Inclusiva*, Vol. 3, Nro 3. <http://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/169> [Consulta: sept. 2017]

Delory-Momeberger, C. (2009) *Biografía y Educación: Figuras del individuo-proyecto*. 1ª. Ed. Buenos Aires; Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Errobidart, A. (2016) *Trazos de escuela. Un abordaje etnográfico en educación secundaria obligatoria.* Buenos Aires: Editores Miño y Davila.

Flick, U. (2014) *La gestión de la calidad en Investigación.* Cualitativa. Madrid: Morata

Flick, U. (2015) *El diseño de la Investigación* Cualitativa. Madrid: Morata

Passeggi, María (2009) Prefacio a la edición en lengua portuguesa, en: C. Delory-Momeberger *Biografía y Educación: Figuras del individuo-proyecto*. 1ª. Ed. Buenos Aires; Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Rivas Flores, I.; Leite, A.; Cortés, P. (2017) Deconstruyendo las Prácticas de Formación: Narrativa y Conocimiento, En: Pérez Ferra, M. y Rodríguez Pulido, J. *Buenas prácticas docentes del profesorado universitario.* Editorial Octaedro, Barcelona

Rivas Flores y clb. (2009) "*Voz y Educación. La narrativa en la comprensión del sujeto*". Editorial Octaedro, Barcelona

Sandoval, M; Etcheita, G. y Simón, C. (2016) Las voces de los estudiantes sobre la justicia y la equidad: una experiencia en Secundaria, en: *Pulso. Revista de Educación*, 39. 243-254 < https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/450820> [Consulta: sept. 2017]

Santamaría, F. Bustos, A. (2014) "La cartografía, las cifras y las voces de los estudiantes: puntos de partida de una investigación sobre el abandono", en IV Clabes. Cuarta conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la educación Superior. <http://clabes2014-alfaguia.org.pa/> [Consulta: sept. 2017]

Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136. [Consulta: sept. 2010]

Susinos, T. y Parrilla, A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2): 157-171. <http://www.redalyc.org/pdf/551/55160212.pdf> [Consulta: sept. 2010]

Notas:

[i] PROYECTO DE VOLUNTARIADO UNIVERSITARIO UNCOMA-29 / Educación inclusiva y apoyos. Investigar, recuperar y acompañar en la construcción de dispositivos pedagógicos - configuraciones de apoyos educativos de inclusión en la institución escolar. Directora: Dra. Beatriz Celada y equipo. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue.

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 8 – Nº 10 - Año 2017 – pág. 1 – 151
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

REVISTA DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN

Revista Digital Año 8. Nº 10 - Año 2017. –pág. 1-151
ISSN 1853-1393
Resistencia. Chaco. Argentina - 2017

LA FORMACIÓN DOCENTE PARA LA CIUDADANÍA EN CONTEXTOS DE NEOLIBERALISMO: PROPUESTAS DESDE LAS NARRATIVAS

TEACHER TRAINING FOR CITIZENSHIP IN CONTEXTS OF NEOLIBERALISM: PROPOSALS FROM THE NARRATIVES

Marta Susana Bertolini[1]

Fecha de recepción: 24-11-2016
Fecha de aceptación y versión final: 28-04-2017

Resumen
Las políticas neoliberales expandidas a nivel global afectan el ejercicio de los derechos y de una ciudadanía plena. El Proyecto de Investigación del que forma parte este trabajo, busca comprender los modos en que las estudiantes del profesorado de educación inicial viven lo político, situaciones que recuperan desde su biografía escolar y sus historias de vida, a fin de visibilizarlas y analizar los contextos de producción, para desde la concienciación y reflexividad, reconocerse como sujetos activos en la construcción de su propia subjetividad y en la construcción del mundo que habitan, en sus dimensiones sociales, económicas, políticas y culturales, es decir posicionarse como sujetos activos de la política. Al relatar la propia experiencia, a través de la narrativa, es posible visibilizar la constitución de la propia subjetividad y tomar consciencia de los mundos que nos habitan, distinguiendo diferentes técnicas de dominación. Experiencias, éstas, indispensables para realizar propuestas pedagógicas en las que desde los primeros meses de vida los niños y las niñas sean partícipes reales de procesos de socialización identificados como emancipatorios.

Palabras clave: Formación docente – neoliberalismo —– narrativa – educación infantil

Abstract
Neoliberal policies expanded globally affect the exercise of rights and full citizenship. The Research Project of which this work is part, seeks to understand the ways in which the students of the initial education teachers live the political, situations that they recover from their school biography and their life stories, in order to make them visible and analyze the contexts of production, from the awareness and reflexivity, to recognize themselves as active subjects in the construction of their own subjectivity and in the construction of the world they inhabit, in their social, economic, political and cultural dimensions, that is, to position themselves as active subjects of politics. By relating our own experience, through the narrative, it is possible to visualize the constitution of our own subjectivity and to become aware of the worlds that inhabit us, distinguishing different techniques of domination. Experiences, these, indispensable to make pedagogical proposals in which, from the first months of life, boys and girls are real participants in socialization processes that are identified as emancipatory.

Key words: Teacher training - neoliberalism - narrative - children's education

[1] Egresada de la Universidad Nacional del Nordeste con los títulos de Profesora en Educación Pre elemental, Profesora en Ciencias de la Educación y Licenciada en Ciencias de la Educación. Especialista en Curriculum y Prácticas Escolares, FLACSO –Actualmente cursando Doctorado en Filosofía. Profesora Adjunta a cargo por concurso en las cátedras Didáctica en la Educación Inicial y Taller de Integración, Investigación y Práctica III ambas de las carreras de Profesorado. Licenciatura en Educación Inicial de la Facultad de Humanidades – UNNE- Domicilio: Mendoza 728 – Resistencia – Chaco
Celular: 3624155124. Correos: martasbertolini@hotmail.com; martasbertolini@gmail.com.

1. Introducción

Este trabajo presenta algunos avances y reflexiones que venimos haciendo como integrantes del proyecto La formación de docentes en educación infantil entre el neoliberalismo y la construcción de ciudadanía, aprobado por Resolución 678/13 del Consejo Superior de la Universidad Nacional del Nordeste. Dentro del grupo de investigación -FODEI– abordamos la formación de docentes en la educación infantil, especialmente desde o en sus perspectivas ético políticas y pedagógicas. En mi caso en particular trabajando con las experiencias que las estudiantes del tercer nivel de las carreras de profesorado y licenciatura en educación inicial, han vivido respecto a la construcción de ciudadanía. El trabajo se inscribe en una metodología cualitativa y se sostiene ideológicamente en la convicción de que trabajar con y desde las identidades favorece la resistencia activa a los procesos de "des subjetivación" (Gerez Ambertin, 2009) que desde hace un tiempo las políticas del mercado con su lógica consumista y cosificadora promueven. Sin ninguna duda el re encuentro de cada sujeto con su propia historia, propicia un anclaje en sí mismo, desde donde se hace posible retomar los análisis de los diversos contextos, los discursos y prácticas hegemónicos, y develar desde esas mismas prácticas, las situaciones de disciplinamiento y control, que el patriarcado, el colonialismo y el capitalismo, entre otras prácticas fomentan (Sousa Santos, 2017) posibilitando la apertura de procesos de resistencia a las mismas. Cuando hablamos de perspectivas ético políticas, lo hacemos siguiendo a Carlos Cullen y entendiendo a la educación y a la formación docente como una acción, en las que, la libertad es parte constitutiva de ambas. Educación y formación docente que deben ser transformadoras y liberadoras, orientadas por el sentido de justicia involucrando necesariamente a los derechos humanos.

Algunas de las preguntas sobre las que hemos trabajado y que forman parte del Proyecto de Investigación son: ¿Cómo construyen los y las estudiantes del profesorado su subjetividad de ciudadanos? ¿Cuáles son las experiencias de la formación que les permiten pensarse y actuar como ciudadanos?¿Qué características tienen las experiencias vinculadas a los procesos de construcción de ciudadanía que viven las y los estudiantes?¿Cuáles son los rasgos de la historia personal de las y los estudiantes que se visibilizan en su proceso de formación?¿Qué tipo de situaciones viven las y los estudiantes en su proceso de formación, que resultan significativas para la misma?. ¿Cuáles son las caracterísiticas de la cultura organizacional e institucional que contextualizan las experiencias de formación?.¿Cómo se relacionan en la propia construcción subjetiva las experiencias de formación con las condiciones organizacionales en que se realizan?

2. Haciendo un poco de historia

Presentar la historia de la cátedra Taller de Integración, Investigación y Práctica III, de dictado anual, y dentro de ella, nuestras propias preocupaciones, tiene que ver con decisiones metodológicas, ideológicas y epistemológicas. (Rivas Flores, 2012)

Nuestro interés se centra en comprender el modo en que los sujetos construyen sus identidades en relación con los contextos socio culturales (familiares, políticos, económicos, laborales, recreativos, etc.) en que viven, Cada biografía pone de manifiesto ésta complejidad, al tiempo en que presenta el modo

en el que cada sujeto construye y elabora su propia vida. (Rivas Flores, 2012, p.115)

Cabe destacar que es en atención a esta perspectiva que se presenta una reseña que da cuenta del contexto en el cual se inicia el Proyecto y que sin duda marca su propio devenir. Al decir de Candau (2001), "el trabajo de la memoria, es entonces una mayéutica de la identidad, siempre renovada en cada narración".

La cátedra forma parte del Plan de Estudios 2000, así identificado porque es el año en que se aprueba el mismo, comenzando a regir desde el 2001. Es así que el 2003 es el primer año en que se dicta el Taller, acomodamientos personales, institucionales y profesionales van haciendo emerger hacia el año 2010, primero bastante tímidamente, pero luego con mayor fuerza, la definición de un eje transversal que más allá que fuimos cambiando su enunciado siempre giró en torno a la formación docente, el ejercicio de derechos y la ciudadanía enfatizando la propuesta de abordaje de la socialización política como eje de la educación de los niños y de las niñas.

En el año 2011 inicio una ponencia con una frase con la que termina su defensa de Tesis una alumna de la Licenciatura en Educación Inicial

Los docentes deberían preocuparse no sólo de enriquecer el currículum con contenidos científicos y tecnológicos, sino ampliarlo a la enseñanza de formas de actuar en lo humano y en los sistemas de relaciones que hacen referencia a las actitudes, normas y valores necesarios para una sociedad más justa y sólida." Terradillo (2010)

Esta afirmación se condice con la propuesta de Sara Alvarado (2009) que vincula la formación docente y la enseñanza en las instituciones educativas con las condiciones sociales, políticas, económicas en que se concretan estos procesos y también en la influencia que sobre la formulación del plan de estudios vigente tuvieron las políticas neoliberales de esos años y que se tradujo en escasos espacios curriculares destinados a abordar la problemática social y el abordaje desde la perspectiva de derechos humanos a lo que se suma que la mayoría de los estudiantes que en ese momento cursaban el Taller, (situación que no ha cambiado e incluso se ha profundizado) han sido ellos mismos blanco de esas políticas, en las que las relaciones sociales se entretejen y se resuelven a partir de la oferta y la demanda. Desde estas reflexiones presentamos en ese momento diferentes estrategias, incorporando el trabajo con las biografías escolares y con la posibilidad de desnaturalizar las relaciones sociales y los diversos aspectos que en ellas se juegan. Aquí surge la primera cuestión que nos moviliza cuando las estudiantes manifiestan su primera dificultad traducida en la imposibilidad de hacer preguntas dirigidas a la comprensión de la realidad social; de las entrevistas surge que con lo que se sienten cómodas y pueden hacer es "elaborar respuestas", respuestas que siempre estuvieron destinadas a satisfacer al maestro o al profesor, o al menos dicen que responden lo que así creían. Al retornar a este trabajo y a las vivencias de los estudiantes pienso en la situación de enajenamiento que la reproducción del sistema capitalista y sus modos de sometimiento produce, ya que salvo contadas excepciones, las estudiantes ponen en evidencia la lógica de lo escolar con sus grandes cuotas de homogeneización, disciplinamiento y silenciamiento de voces; el funcionamiento de las lógicas de "lo escolar" se ha planteado para el Jardín de infantes, la escuela primaria, la escuela secundaria y aún para algunos espacios dentro de la formación universitaria. La segunda de las cuestiones que señalamos en ese trabajo es el desconcierto de las estudiantes al proponerles algunos

márgenes de libertad para seleccionar bibliografías para ir trabajando en los informes relacionados a la indagación sobre la realidad y los cuestionamientos que surgen de ellos mismos por considerar poco apropiado que los estudiantes accedan a diversos contenidos, es decir, parecería que surge cierta incomodidad cuando se le proponen situaciones que rompe la homogenización del grupo clase, que tendría que ver con la complejidad que impone pensar "lo escolar" (Baquero, Diker y Frigerio, 2007). Cerramos esa comunicación con una cita de Carlos Cullen que al plantear la posibilidad de "construir narrativamente la identidad profesional del maestro" continúa interpelándonos planteando tres escenarios educativos de la formación docente

Enseñar y aprender a tomar la palabra, en tiempos de retirada de la palabra, como modo de ingresar al espacio público.(…) aumentar la potencia de actuar, en tiempos de pensamiento único, como modo de hacer la "diferencia ética" (…) [y] resistir con inteligencia responsable, en tiempos de disciplinamiento y biopoder, como modo de cuidar la subjetividad, frente a todo intento de suprimirla, o borrarla o limitarla, pero siempre desde la interpelación del otro, que nos hace responsables y nos desilusiona de creernos "invulnerables.(Cullen, 2009,p. 15)

En el año 2012 presentamos un trabajo en las V Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente que se realizaron en la ciudad de Córdoba en el que recuperamos las voces de las estudiantes respecto a su propio proceso de formación. Algunas expresiones que recogimos en ese momento fueron:

Me resultó significativo el poder leer que la formación es un proceso personal, de comprensión y reflexión por cuenta propia, la cual resulta imprescindible para la realización de una buena práctica profesional. Pero, sin embargo, en un primer momento, no me daba cuenta de ello ya que pensaba que solo con contar con las teorías adecuadas podría enfrentar en cualquier situación; pero ahora sostengo que es necesaria la realización de un trabajo sobre mi misma contando con la ayuda de mediadores, que me puedan permitir elaborar mi propia forma para ejercer mi profesión. Estudiante A, 2012

Estas prácticas y planificarlas me ayudaron a darme cuenta de que en realidad la carrera que había elegido para mi futuro no es fácil, requiere de esfuerzos y además si no tenés la capacidad de reflexionar durante la situación áulica, luego puede ser tarde. Inclusive me di cuenta que me vivía quejando por todo lo que tenía que estudiar, por tener que ir a los jardines y me molestaba llegar ahí y encontrarme con docentes que me digan que no entendía o no sabía nada. Pero en realidad, pude entender que son este tipo de cosas, las que te dan más fuerzas para pelear por la educación y re significación de los niños. Estudiante R, 2012

Finalizamos la comunicación expresando

Nos damos cuenta de que la mayoría ve en sí lo que querría ver y no siempre lo que realmente está siendo, la formación requiere poner en cuestión además de las propias teorías implícitas los tipos de racionalidad con las que fueron elaboradas y son sostenidas para lo cual aún no tenemos nosotras mismas estrategias. Por eso deseamos participar de estas Jornadas, necesitamos la voz, las voces de otros que, con otras miradas, diversas perspectivas, nos ayuden a pensar… (Bertolini, Gonzalez, Alonso, 2012)

El año 2013 nos encuentra profundizando el concepto de experiencia, ya que es al que le brindamos atención muy especial a partir de la lectura de Ferry (1990) sobre los procesos de formación. En la ponencia La formación docente: entre el capitalismo y la ciudadanía plena, presentada en las 7°Jornadas Nacionales sobre la Formación del profesorado "Currículo, Investigación y Prácticas en contexto(s)" organizadas por la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, recuperamos los aportes de Larrosa (2003, 2009) y en esta memoria, nos resultan particularmente significativas las palabras de "singularidad" "irrepetibilidad", "pluralidad", "pasión", "receptividad primera", "disponibilidad fundamental" y "apertura esencial" que el autor vincula a "experiencia". En el trabajo mencionado decíamos que los quiebres, los "dolores", las incertidumbres que la experiencia nos genera "tienen que ver con la resistencia, con la dignidad de hacerse cargo de uno mismo, de ampliar sus propios horizontes". En esta dirección continuamos trabajando hasta la fecha. Así como en el primer trabajo que aquí recuperamos detectamos las dificultades en problematizar la realidad y más concretamente en hacer preguntas que permitan procesos de problematización y des naturalización de la vida cotidiana y del ejercicio de la profesión docente, aquí recuperamos el "descubrimiento" que de alguna manera realizan las estudiantes sobre los procesos de formación que requiere de reflexión permanente sobre uno mismo. En esta misma comunicación, presentamos los resultados de nuestra indagación sobre los sentidos que las estudiantes le otorgan al término "prácticas pedagógicas" y advertimos que alrededor del 90% se circunscriben a los siguientes conceptos:

"a. poder llevar al campo porque es ahí que se podrán verificar todo lo que se aprendió desde el primer momento y poder volcarlo en las prácticas del jardín con los alumnos/as.

b. poder poner en práctica todos esos conocimientos e información adquirido a través de la integración, la investigación dentro del lugar de trabajo. Es allí donde uno se da cuenta si te sirvió todos los pasos hasta llegar hasta aquí.

c. entiendo que vamos al campo, es decir, vamos a la realidad a tratar de poder ver esa realidad y poder interpretarla y actuar con las herramientas que contamos.

d. momento en el cual se vuelca en la realidad lo aprendido por los diferentes autores de un modo crítico, responsable y adecuado al contexto real que nos toque presenciar, como también valorando lo dialogado en las diferentes clases, es decir el momento de práctica es una integración entre lo investigado desde los autores y el dialogo presente en el taller.

e. llevar a cabo todo lo aprendido teóricamente"

Hoy, año 2017, indagando sobre el mismo tema, las respuestas siguen siendo prácticamente las mismas, el 80% del grupo total sostiene que "es poner en juego los saberes obtenidos" ,"es la acción que realizamos a partir de la teoría que estudiamos", "es poder llevar a la práctica todos los temas y contenidos que se dan en el aula (de la Facultad)", "la oportunidad de poner en práctica los temas abordados", "a través de las prácticas se ponen en juego los conocimientos adquiridos", "realizar acciones en base a los conocimientos adquiridos", "volcar nuestros conocimientos en la sala de Jardín junto con los niños" , "es el lugar donde lo teórico es volcado a la práctica"; del 20% restante algunas estudiantes no contestan, otras sostienen que las prácticas "sirven para aprender, para equivocarse, para crecer", "es compartir experiencias", "para comprender la realidad", "es lo que nos va a permitir conocer nuestro campo". Al solicitarles la

reflexión para de alguna manera identificar algunos aspectos del "universo simbólico" desde el cual hablan y la reflexión sobre la propia subjetividad surgen las vinculaciones con lo vivido como alumnas. Siguiendo a Rivas Flores (2012: 127) el propósito central de todas estas reflexiones es "sacar a la luz" estas "teorías" (identidad) que los estudiantes asumen y ponerlas en relación con los contextos en que fueron elaborándose. En este sentido surge claramente el fuerte protagonismo que el alumno practicante le da a su presencia en las aulas de las instituciones de educación infantil, la ausencia casi absoluta de visibilización de los niños y de las niñas, es decir de aquéllos a quienes está destinado el quehacer pedagógico, el acento fuertemente tecnocrático que se desprende de sus expresiones que considera la neutralidad del hecho educativo y por lo tanto no reconoce las vinculaciones que se dan con los aspectos políticos, sociales, económicos y culturales del contexto y que atraviesan cualquier práctica social y por supuesto la pedagógica. El "pensar epistémico" que nos propone Zemelman (2005) como esta posibilidad de "distanciarse de los constructos" para elaborar problemas que aporten miradas o perspectivas diferentes a las proposiciones teóricas a las que la realidad siempre desborda, ayuda a re construir los relatos desde posicionamientos que pretendemos sean críticos.

En un trabajo que elaboramos en el año 2014, La formación docente: análisis de los núcleos conceptuales a partir de la propias narrativas, y que fuera presentado en las VI Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente realizadas en la ciudad de Córdoba presentamos otra cuestión que surgió en el momento de realizar el período de observaciones y prácticas y es la disociación no percibida por ellas, entre las teoría consideradas pertinentes y su propio accionar, fragmentación que lleva a afirmar y sostener posturas al punto de forzar uno u otro o ambos con tal de hacerlos coincidir. Acordamos con Rivas Flores (2009:29) en la necesidad de llegar a una "violencia epistémica" que facilite el cuestionamiento de lo dicho y permita visibilizar los campos sociales, políticos, económicos y éticos en los que se han modelado. En las narrativas aparece también otra cuestión no menos importante, que es que la gran mayoría de las estudiantes que participaron reducen la experiencia de formación a lo que sucede en las prácticas realizadas en las instituciones del nivel, es decir que no aparece o se observa en muy pocos casos la incorporación en sus narrativas sobre el proceso de formación clases, lecturas, charlas dentro del grupo, o elaboración de trabajos prácticos, entre otras propuestas. En este trabajo manifestamos que las alumnas adjudican "a las instituciones de educación inicial, prácticamente la exclusividad en cuanto a la formación".

Haciendo entrevistas, luego de proponer a las estudiantes espacios de discusión con aportes de algunas lecturas y a fin de profundizar sobre lo que entienden por formación, algunas pasan de haber sostenido que se trata "de un proceso permanente de adquisición de herramientas, saberes, conocimientos, actitudes, etc.," a considerar que la formación se trata "de un encarnamiento porque hay hechos, personas, historias, emociones, etc. que nos atraviesan, nos marcan, es decir se hace experiencia" aunque todavía les resulta difícil hablar de "sus propias experiencias". En el período analizado para esta ponencia de alrededor de 70 producciones de narrativas solamente veinte han sido realizadas desde dentro, buceando hacia el interior de cada una, el resto recurre a conceptos teóricos, y se les dificulta hacerlo "desde su propia subjetividad, conectando y conectándose con y desde sus propias experiencias, emociones y sentimientos."

Del trabajo realizado hasta aquí, de las lecturas indispensables buscando pistas para comprender los complejos procesos de formación, de los diálogos con las estudiantes y las lecturas de sus narrativas claramente nos afirmamos en considerar a la formación docente como cuestión política, aspecto trabajado y presentado en el III Congreso Internacional de Educación realizado en la Pampa en el año 2015. Como sostiene Cullen (2007:35) "hay que trabajar en el cuidado de sí. El cuidado de sí es la resistencia al disciplinamiento de la singularidad que se configura, sobre todo, en la relación del saber con el poder." La actualidad demanda una "ciudadanía protagónica", basada en el ejercicio solidario del poder, la ética, y la sensibilidad frente a lo social, "ciudadanos cuestionadores, críticos y propositivos, capaces de demandar del Estado" Larrea (2008). Es en este sentido que la formación es política en tanto ofrece posibilidades de resistencia a los procesos de manipulación ideológica que se hace presente en diferentes medios e instituciones.

Las indagaciones realizadas durante todos estos años y la preocupación permanente por encontrar o crear algunas estrategias de intervención nos permitió advertir las complejidad de los procesos de formación en tanto deben impactar en cambios genuinos en las estudiantes para posibilitar otras formas de enseñanza que garanticen el respeto a los derechos de los niños y de las niñas y en las que la democratización de las relaciones pedagógicas les permita ejercer su quehacer atendiendo a las individualidades, a los potenciales exige elaborar algunos ejes sobre los que trabajar y que en el punto tres mencionaremos con más detalle. En primer lugar trabajar sobre los valores que estamos dispuestos a sostener y defender, valores identificados con aquéllos que permitan hacer de ésta, una sociedad más justa, en las que todos, sin ninguna distinción puedan ser realmente sujetos de derechos y en la que se asuman como sujetos políticos en la construcción de ese mundo. Valores que por otro lado, solamente se concretan en la vivencia, en la experiencia cotidiana, y que tienen que ver con la "conciencia histórica" de la que habla Alvarado (2009), refiere a ese posicionamiento que cada quien asume en el presente haciéndose cargo de su biografía, del camino recorrido y a la vez de sus futuros soñados, en cuanto "utopías realizables". También la desnaturalización de los procesos de socialización vividos por cada una y en ese proceso, la visibilización de las tramas desde o en las cuales nos vamos constituyendo como sujetos, sacar a la luz "nuestro colonialismo interno" (Cusicanqui, 2010). Red de relaciones, en muchos casos impregnadas de las lógicas de disciplinamiento propias de la escuela moderna en particular y de otras instituciones que se hicieron eco de las mismas como podría ser la familia.

Todo este recorrido no puede estar exento del análisis del contexto que refiere a la tierra que habitamos; situarnos en nuestro territorio y desde el mismo re pensarnos en diálogo intercultural, desde una especie de "domicilio existencial" al decir de Kusch (2007) ya que la cultura no es sólo el acervo espiritual que el grupo brinda a cada uno y que es aportado por la tradición, sino además el baluarte simbólico en el cual uno se refugia para defender la significación de su existencia. Cultura implica una defensa existencial frente a lo nuevo, porque si careciera uno de ella no tendría elementos para hacer frente a una novedad incomprensible (Kusch, 2007: 252).

Este anclaje en nuestro "suelo latinoamericano" necesariamente exige analizar las condiciones sociales, políticas y económicas que atraviesan los distintos niveles de la escolaridad y los procesos de formación docente y que hoy,

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 8 – Nº 10 - Año 2017 – pág. 1 – 151
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

más que nunca, están atravesados por el "discurso hegemónico de un modelo civilizatorio" (Lander, 2000) en referencia al neoliberalismo.

3.- A modo de cierre (siempre provisorio)

El Proyecto de Investigación, las preguntas que permanentemente nos hacemos, la sistematización de los datos para poder elaborar algunas respuestas, siempre abiertas y en constante revisión, las lecturas y re lecturas de quienes van pensando sobre similares preocupaciones nos ha permitido pensar algunas dimensiones para trabajar la formación docente a partir de lo que cada estudiante va "alumbrando" en sus procesos de escritura. Cuando hablamos de "dimensiones" lo hacemos pensando en algunos ejes o cuestiones centrales, en torno a las cuales pudiéramos organizar la información que se desprende de las reflexiones y narrativas de lxs estudiantes, para desde allí proponer estrategias de acompañamiento que permitan ampliar y profundizar dichas reflexiones y que siempre van a girar en torno a las subjetividades, entendiendo por tal

un modo de hacer en el mundo. Una subjetividad es un modo de hacer con lo real. Llamaremos a esas prácticas sobre lo real operaciones y digamos con menor belleza que Buber que la subjetividad es la serie de operaciones realizadas para habitar un dispositivo, una situación, un mundo. La idea de que la subjetividad es una configuración práctica supone que la subjetividad es el conjunto de las operaciones realizadas, repetidas, inventadas. En tiempos institucionales los dispositivos obligan a los sujetos a ejecutar operaciones para permanecer en ellos. La subjetividad se instituye reproduciéndose, al mismo tiempo que se reproduce el dispositivo que instituye la subjetividad en cuestión; el dispositivo universitario reproduce subjetividad académica, el dispositivo escolar subjetividad pedagógica, el dispositivo familiar reproduce subjetividad paterno filial, etc." Corea y Lewkowicz (2005: 48)

Subjetividades, en este caso pedagógicas y en cuanto tal siguiendo a Cullen siempre "subjetividades ético políticas" y a las condiciones materiales y simbólicas en las que se van constituyendo. Lo que proponemos, insistimos en ello, son organizadores para las ´propuestas de intervención pedagógicas, no para trabajar sobre los estudiantes, sino sobre nuestro quehacer docente. Consideramos indispensable, para fortalecer el impacto de la formación en los graduados, proponer diversas estrategias que permitan abordar lo más exhaustivamente posible la complejidad del proceso en el que estamos comprometidos y asumiendo que lo inmediato para trabajar es el vínculo, el lazo que nos conecta y nos permite sentir que tenemos parte, que somos parte de un mundo en común, hemos elaborado las siguientes dimensiones que consideramos nos serán útiles para proponer en el próximo período académico dispositivos que enfoquen a las cuestiones que en cada caso mencionamos y según la peculiaridad de los procesos de los estudiantes.

Dimensión axiológica: la pensamos como aquélla que nuclea a los valores se van poniendo en juego en ese trabajo sobre uno mismo y como se han vivido a lo largo de cada historia y biografía escolar. Hemos trabajado mucho, sobre "el respeto" como valor, sin embargo hemos podido profundizar los sentidos que le

otorgamos al mismo en función de las experiencias vividas que lo reducen a la obediencia, a la docilidad (que se traduce en diversas manifestaciones corporales) y que reflexionando desde las diversas lecturas nada tiene que ver con la misma palabra en contextos democráticos. En éstos el respeto tiene mucho que ver con la "dignidad humana" y por lo tanto con la libertad.

Así cómo el respeto aparece como un "valor" fuertemente incorporado, fundamentalmente por experiencias familiares y escolares pero con un sentido contrario a las actuales propuestas de socialización, entendemos que podríamos trabajar otros como "la libertad", "la vida", etc.

Dimensión epistemológica: no referimos a los saberes que la estudiante va construyendo en torno a sí mismo y a la relación de esos saberes con la formación docente y la profesión. Saberes que no es posible pensarlos por fuera de la relación saber /poder, y asumir que así como cada uno de nosotros fuimos configurados, dentro de estas relaciones de verdad, intervenimos igualmente en la conformación de otras subjetividades dando lugar a posibilidades de reproducción de similar lógica o de transformación de las relaciones, posibilitando vínculos más horizontales, en el que sin perder el lugar de la autoridad, la misma no sea impedimento del desarrollo de los potenciales de cada quien y de la construcción de un mundo en el que todxs sin diferencias puedan ser parte y tomar parte. Esta dimensión surge de los análisis realizados por las estudiantes cuando pueden vincular sus prácticas pedagógicas en las instituciones de educación inicial con sus experiencias como alumnas en el sistema escolar y fundamentalmente en aquéllas situaciones en que el contraste entre lo que hacen en el aula y lo que dicen que hicieron es de tal magnitud que a las propias protagonistas sorprende.

Dimensión ontológica: como me descubro en ese "estar siendo" de los procesos de formación. No es posible pensar la formación docente descontextualizada. Nuestro piso firme es América Latina y en este sentido no podemos perder de vista que nuestro "ser" es siempre un "estar siendo", a partir de la interpelación que el "otro" nos hace. Y que en general hacemos a todo lo que "desde fuera" se nos impone. Dimensión ontológica que es precedida por la ética, en tanto el "rostro del otro" nos interpela exigiéndonos que no lo destruyamos.

Dimensión cultural: especialmente encuadrada en lo económico, lo social, lo político y ético que atraviesa todas las demás y tiene que ver con las tramas del contexto en la cual las otras dimensiones significados y sentidos en tanto se van constituyendo en la dinámica de la cultura que atraviesa a los sujetos en el día a día. Como lo planteamos antes se trata aquí de visibilizar las fuertes improntas que el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado han depositado en todas las instituciones, en algunas con mayor presencia que en otras, y que intervienen en la constitución de las subjetividades.

Este año -2017– una estudiante a quien le ha costado mucho esfuerzo hacer este trabajo interior del que venimos hablando comienza su narrativa con la siguiente cita de Freire, la transcribimos porque damos fe de que ha hecho realidad las palabras del querido maestro:

"El hombre llega a ser sujeto por una reflexión sobre su situación, sobre su ambiente en concreto. Mientras más reflexiona sobre la realidad sobre su situación concreta, mas "emerge", plenamente consciente, comprometido, listo a intervenir respecto la realidad para cambiarla. (Paulo Freire). En la medida en que el hombre,

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 8 – Nº 10 - Año 2017 – pág. 1 – 151
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

integrándose en las condiciones de contexto de vida, reflexiona sobre ellas y aporta respuestas a los desafíos que le plantean, el hombre crea cultura."

Muchas gracias a todas las estudiantes del Taller de Integración, Investigación y Práctica III del profesorado en Educación Inicial que desde hace varios años vienen aportando a este proceso de formación que incansablemente llevamos adelante.

Bibliografía

Baquero, R; Diker, G. y Frigerio, G. (2007 (comps.). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires, Del Estante Editorial

Candau, J. (2001) *Memoria e identidad.* Buenos Aires: Del Sol.

Corea y Lewkowicz (2005) Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas. Buenos Aires: Paidos pp 41 – 70

Cullen, C. (2009) *Entrañas éticas de la identidad docente.* Buenos Aires: La Crujía

(2007) Ciudadanía urbi et orbi en Carlos Cullen (compilador) *El malestar de la ciudadanía.* Buenos Aires: La Crujía – Stella

Larrea, L. Pedagogía crítica para procesos de formación en ciudadanía y desarrollo local. En Paulo Freire*. Contribuciones para la pedagogía.* Moacir Gadotti, Margarita Victoria Gomez, Jason Mafra, Anderson Fernandes de Alencar (compiladores*).* CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Enero 2008*.*

http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/11Larrea.pdf

Ferry, G. (1990*). El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica.* México: Paidós Educador

Gerez Ambertin, M. (2009) *Variantes de la soledad y la culpa en la clínica contemporánea,* en 2do. Congreso Internacional de Investigación en Psicoanálisis, Derecho y Ciencias Sociales. Bs. As.: Letra Viva, 2009 pp 309 – 318 https://sites.google.com/a/fundpsicsigmundfreud.org/congreso-2009/

Lander, Edgardo. Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico. *En libro: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. Julio de 2000. p. 246.

Disponible en la World Wide Web: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/lander1.rtf

Rivas Flores, J.I. (2012) Vida, Experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento, en I. Sverdlick, *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción.* Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico

Rivas Flores, J.I. (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. Rivas Flores y Herrera Pastor *Voz y educación. La narrativa como enfoque de la realidad*. Barcelona: Octaedro.

Rivas, J.I. y otros (2000). El Trabajo de los Docentes de Secundaria. Estudio Biográfico de su Cultura Profesional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.*

Santos, B. de Sousa. (2017). *Democracia y transformación social*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. Siglo XXI Editores

Santos, B. de Sousa (2009 *Epistemologías del Sur*. Perspectivas. México: Siglo XXI CLACSO

Zemelman Merino, H. (2010) Aspectos básicos de la propuesta de la conciencia histórica (o del presente potencial). México: IPECAL Instituto Pensamiento y cultura en América Latina.

Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer: El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico I*. México: Antrhropos Editores. Centro de Investigaciones Humanísticas. Universidad Autónoma de Chiapas

REVISTA DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN

Revista Digital Año 8. Nº 10 - Año 2017. –pág. 1-151
ISSN 1853-1393
Resistencia. Chaco. Argentina - 2017

LA FORMACIÓN DOCENTE PARA LA EDUCACIÓN INFANTIL EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL NORDESTE, ARGENTINA

TEACHER TRAINING FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION AT THE NATIONAL UNIVERSITY OF THE NORTHEAST, ARGENTINA

Alcides, Musin–Ileana Ramírez–Claudio Núñez[1]

Fecha de recepción: 21-09-2016
Fecha de aceptación y versión final: 17-03-2017

Resumen
El presente trabajo busca reconstruir, desde una perspectiva biográfico-narrativa, los sentidos que asume la formación docente en los orígenes del Profesorado en Educación Inicial en la provincia del Chaco, en el norte de Argentina, en el entramado de espacios institucionales diferentes, entre los que identificamos el Estado provincial y la Universidad. Para ello, privilegiamos los relatos de quien fuera la principal impulsora de la carrera en los‘70, así como también las propuestas curriculares producidas en ese contexto.
Orientan nuestras reflexiones preguntas tales como ¿qué sentidos asume la formación docente en educación inicial desde la perspectiva de lo vivido por una persona que ejerció una influencia importante en la construcción de la formación universitaria de maestras/os de educación infantil y desde las intenciones plasmadas en propuestas curriculares para este sector? Para responder a este interrogante, realizamos entrevistas en profundidad, mediadas por la presencia de fotografías, cartas, recortes de diarios de época, como vías para complementar el relato de la experiencia vivida por nuestra entrevistada, y análisis de documentos curriculares y normativas.
Partimos de considerar que el entrecruzamiento de las fuentes nos permite dar cuenta que tanto en la experiencia vivida y narrada a través de las entrevistas como en los documentos curriculares se encuentran intencionalidades respecto de la formación docente, concepciones políticas, ideológicas y epistemológicas sobre la educación y la infancia.

Palabras Clave: formación docente, experiencia, narrativa, infancia, Universidad.

Abstract
The present work seeks to reconstruct, from a biographical-narrative perspective, the meanings that teacher training assumes in the origins of the Teacher in Initial Education in the province of Chaco, in the north of Argentina, in the framework of different institutional spaces, among the that we identify the provincial State and the University. For this, we privilege the stories of who was the main driver of the race in the '70s, as well as the curricular proposals produced in that context.
Our reflections are guided by questions such as: what is the meaning of teacher education in initial education from the perspective of what was experienced by a person who exerted an important influence in the construction of the university education of nursery teachers and from the intentions expressed in curricular proposals for this sector? To answer this question, we conducted in-depth interviews, mediated by the presence of photographs, letters, clippings from periodicals, as ways to complement the account of the experience lived by our interviewee, and analysis of curricular and normative documents.
We start by considering that the interweaving of sources allows us to realize that both in the experience lived and narrated through the interviews and in the curricular documents are intentions regarding teacher training, political, ideological and epistemological conceptions about education and the childhood.

Key words: teacher training, experience, narrative, childhood, University.

[1] Docentes e Investigadores del Instituto de Investigaciones en Educación de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste. Argentina. alcidesmusin@gmail.com/ileana.rz@gmail.com/claudionunez26@hotmail.com

1. Perspectiva de análisis narrativo. Encuadre teórico-metodológico.

Para comprender las vivencias que las personas tienen en su formación es necesario dejar "hablar a los y las participantes" (Rivas Flores, Sepúlveda Ruiz y Rodrigo Muñóz, 2000), pero sus palabras no pueden comprenderse fuera del contexto en el que se pronuncian. Por ello, se hace necesario focalizar en el contexto institucional, los contextos socio-históricos, así como las situaciones particulares en las que ocurren las vidas.

En tanto las experiencias anudan lo subjetivo con lo social y organizativo, la trayectoria (Wenger, 2001:193) como proceso de adquisición de identidad, se construye en la conexión entre el pasado, presente y futuro, y se refiere al movimiento contínuo, cuyo camino es imposible de preveer y se configura en los diferentes contextos sociales en los que participa el sujeto, como en la interacción con las múltiples trayectorias convergentes y divergentes.

Entendemos que las trayectorias formativas, como camino recorrido, forman parte de la experiencia. Ésta es más compleja y por tanto la implica. La experiencia involucra un estar en el mundo de una manera distinta a la que se estaba, la trayectoria formativa no necesariamente conlleva modificación en las formas de vida. Mientras que la primera es un proceso inconsciente y espontáneo, la segunda es consciente y planificada. La experiencia puede ocurrir sin que exista reflexión y conciencia sobre el acontecimiento, y puede tornarse consciente en la medida en que se narre, y esa narración permita ponerle palabras a lo vivido, pero no cualesquiera sino palabras con sentido. En la trayectoria se puede dar cuenta de lo que ocurre o como ocurre sin que eso conlleve experiencia, sin que algo de lo no material y concreto, del plano de lo subjetivo haya ocurrido. La trayectoria se vincula más con la vivencia que con la experiencia, en términos de Contreras Domingo y Pérez de Lara (2010).

2. Narrativas desde la Universidad. Decires y sentires sobre la formación docente en educación inicial, desde la voz de una protagonista.

En esta presentación recobramos la voz de Nélida, quien fuera la principal impulsora de la carrera de formación docente para la educación inicial en el contexto universitario regional.

Partimos de considerar que, recuperar las voces de las personas como vía para la comprensión de la realidad refiere a hacer que ellas relaten sus experiencias, profundizando en las ideologías que actúan en la interpretación de la realidad. Este tipo de abordaje, no implica simplemente hacer que las personas hablen acerca de sí y describan sus vidas, sino también que cuestionen lo que dicen e interpreten sus planteos como una expresión de los contextos sociales, políticos, económicos y morales en los que se han gestado. Aquello que las personas relatan nos da la posibilidad de generar conocimientos sobre la manera en que construyen los sentidos, haciendo especial énfasis en las características de los contextos institucionales y en los aspectos o rasgos que forman parte de la subjetividad.

El foco de la narrativa es la experiencia humana vivida, relatada y reconstruida a través de la narración y del relato. Ya no es el fenómeno tal como ocurre sino la experiencia de ese fenómeno con un dejo intelectual, con un trabajo consciente que selecciona y elige aquello que se narra, se hace público y se le otorga palabras con sentido. Esto implica un proceso de construcción del

conocimiento, necesariamente vinculado a un contexto socio-histórico, cultural, académico, político y a tradiciones que nos permiten comprender el mundo para poder trasnformarlo. En este proceso no se pueden desconocer los aspectos personales que también allí se juegan: las historias particulares de las personas que colaboran con sus relatos, quienes narran esas historias y la de quienes entran en esa situación de diálogo compartido (Rivas Flores, 2009).

"La investigación narrativa supone una forma de conocimiento que interpreta la realidad –educativa- desde una óptica particular: la identidad como una forma de aprendizaje de los contextos en los que los sujetos viven y los modos como los narramos en un intento de explicarnos el mundo en que vivimos (…). Por tanto (...), lo relevante son las voces propias de los diferentes sujetos, no las teorías previas sobre las que intentamos encorsetar la realidad" (ob. Cit.:18).

2.1. El encuentro con la voz de Nélida.

Los orígenes de la actual carrera de Educación Inicial en el ámbito de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste nos remiten a la recuperación de la voz de la profesora Nélida Sosio, impulsora de la carrera en la década del '70.

En el año 2013 conocimos a Nélida. Con sus 80 años nos recibió en su casa una fresca mañana de agosto. Nos introdujimos, en un mundo mágico y distinto. En el fondo de su casa está el 'teatrito', como lo llama ella, donde se realizan funciones de títeres los sábados a la tarde. Ahí mismo está su taller, donde las obras y sus personajes cobran vida. Cuenta con alrededor de 1000 títeres procedentes de diversas partes del mundo y una vasta trayectoria como titiritera.

Tiene una voz ronca, pero cuando comienza a hablar su calidez invade el espacio. Sus gestos son tiernos, su mirada alegre. Sus pausas son justas y su relato, a medida que va transcurriendo, va envolviéndose de sentimientos a flor de piel, de anécdotas de su vida personal y profesional que nos acompañarán durante todo el relato. Quedamos atrapados en esa trama mágica, mediadas por la presencia de fotografías, de cartas y de recortes de diarios de época.

Pero, ¿qué dice su relato? Es la historia de su vida, su adolescencia, la relación con sus padres, la elección de una carrera, su formación, su llegada al Chaco desde Buenos Aires, sus intereses, sus acciones en pos de la educación infantil, sus dolores, sus amores, su amor profundo por la infancia y por su trabajo. Es, en definitiva, el relato de la experiencia que ella llama 'su vida', en el mismo aparecen dibujados en una armonía los aspectos personales, familiares, culturales, educativos y laborales. Entendemos, junto a Torregosa y Vignoli (2012), que la narración de un sujeto, no implica simplemente un relato de su vida, es más bien una retrospección, *"(…) es volver a introducirse en los rincones de su vida, de sus experiencias, es volver al misterio de este retorno hacía atrás que permite comprender su vida, sus epifanías, sus momentos eternos"* (Ob. Cit.:51).

2.2. Rasgos de identidad. Margarita Ravioli y el "Eccleston".

Nélida es oriunda de Buenos Aires, capital de la República Argentina. Allí también realizó su formación Profesora Nacional de Jardines de Infantes en el Instituto "Sara Ch. de Eccleston" (1954-1955). Se radicó en el Chaco a fines de los '60 y comenzó trabajar en el Jardín de Infantes provincial N° 5. Reconoce como su formadora a la profesora Marina Margarita Ravioli.

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 8 – Nº 10 - Año 2017 – pág. 1 – 151
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

Margarita Ravioli nació en Buenos Aires en 1901. Estudió en la Escuela Normal de Profesoras N° 1, de donde egresa con el título de Profesora en Letras. Realizó también estudios sobre Historia de la Educación, con la profesora María de Maeztu, y fue alumna de María Montessori. En la década del '30 se inicia en la docencia preescolar en la Escuela Normal de Profesoras Nº 1 de Buenos Aires, en la cual organiza y dirige un ensayo de "sección montessoriana" en 1932. A fines de esta década comienza a vislumbrarse en Argentina un paulatino cambio en las políticas educativas en relación a la formación de profesorado para el nivel inicial, puntualmente a partir de algunos ensayos y experiencias en torno de las propuestas "escolanovistas" europeas (la pedagogía montessoriana y la pedagogía decroliana). Es en este contexto donde tiene lugar la creación del Instituto de Profesorado "Sara Ch. de Eccleston" y el Jardín de Infancia "Mitre", anexo al primero como Departamento de Aplicación donde las estudiantes realizaban sus primeras prácticas docentes.

Este Instituto ha sido pionero en la formación docente para el nivel inicial en Argentina. Comienza su historia en 1937, en respuesta a los reclamos que venía realizando la Asociación Pro-difusora del Kindergarten por la ausencia de instituciones de formación docente para el Nivel Inicial. Margarita Ravioli fue directora de dicha institución por un período de casi 40 años (1939-1977).

Nélida Sosio la recuerda de la siguiente manera,

Era una mujer muy formada pero nunca escribió un libro. Ella decía que no necesitaba escribir libros, que a ella lo que le interesaba era formar a la gente. Me acuerdo de una jornada de la OMEP (Organización Mundial para la Educación Preescolar), dijo: lo que más contenta me pone de estas jornadas es que ninguna me pidió una planificación, ella no quería esas planificaciones que acá se hacían (…) cuando yo llegue casi me muero (…) Decía que las maestras jardineras debían tener una libretita en el bolsillo con indicaciones y tener en cuenta los intereses de los chicos, pero nada más.

(…) y ella no sé cómo hacía pero te conocía, sabía lo que te pasaba, sabía lo que no te pasaba y sabía lo que te iba a pasar y te miraba fijo, mientras vos dabas la clase o la práctica y te calaba con esos ojitos negros que tenía. Eso sí se pintaba los labios rojos, rojos y el pelo negro, negro, negro.

A partir de 1939, Margarita Ravioli, en principio en la capital y posteriormente extendiéndose al resto del país y Latinoamérica, fortalece las banderas fundacionales de la formación docente en instituciones terciarias y el Jardín de Infantes (preescolar en ese momento). Estos niveles de enseñanza, por un largo período, mantuvieron una íntima vinculación pedagógico-didáctica, visualizada en el dictado de las asignaturas y con las prácticas docentes llevadas a cabo en las salas de los jardines de infantes.

La experiencia entendida como una vivencia particular, se produce en el encuentro intersubjetivo en el cual se construye la subjetividad. Es así que el encuentro con Margarita Ravioli fue decisivo en la conformación de la identidad de Nélida. En su relato, la memoria construida con sus 80 años y esas sensaciones descriptas sobre su maestra nos permiten introducirnos al sentido de experiencia que va construyendo y compartiendo.

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 8 – Nº 10 - Año 2017 – pág. 1 – 151
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

Continúa relatando:

Fuimos al profesorado, fuimos al Mitre y al Eccleston que estaban juntos y nos recibió Margarita (Ravioli)*. Y nos dijo: "me parece bárbaro que seas perito mercantil y que vos seas bachiller -le dijo a Zulma (*amiga*)- porque las maestras normales y nacionales están siempre con el dedito 'así', yo no quiero eso para mi jardín". Y entonces nos dijo: "anótense y vengan a rendir el examen de ingreso".*

Nélida ingresa al Instituto Eccleston en 1954. Para ese entonces, al menos en la región norte del país, donde no existían instituciones de formación de docentes para el nivel inicial, quienes se desempeñaban como tales eran mujeres docentes egresadas de las Escuelas Normales, es decir, Maestras Normales Nacionales. Nélida no lo era, es más, su formación fue de Perito Mercantil, título que obtenían quienes egresaban de escuelas secundarias con esta orientación. Sin embargo, en la institución que la acogería, su historia profesional previa es reconocida y jerarquizada. Sobre las modalidades de ingreso a la carrera, los exámenes y los conocimientos elementales que les eran solicitados, ella recuerda:

El lunes me fui al profesorado con guardapolvo blanco, eso sí, había que ir (…) como maestra (…) Nos tomaron el primer día el examen de letras, de literatura, con una composición que teníamos que escribir sobre el tema: 'si no fuera quien soy, quién y cómo me gustaría ser'. El segundo día era de psicología (…) y al día siguiente tuvimos examen de música y nos hicieron solfear y cantar (…) otro día fue de dibujo (…) examen de francés (…).

Aparecen así saberes relacionados con lengua, literatura, psicología, música, dibujo e idioma extranjero como parte de los conocimientos solicitados para el ingreso. Otra nota relevante es el rasgo filosófico, pues en el examen de ingreso debían escribir un ensayo cuyo tema era: "*si no fuera quien soy, ¿quién y cómo me gustaría ser?".* Una invitación a pensarse, a imaginarse y proyectarse.

El profesorado era muy, muy estricto. Íbamos a la mañana, nos recogía un ómnibus en plaza Italia y ella era el alma mater del profesorado pero no era una mujer estrella (…), tenía mucha personalidad (…) Margarita era profesora de Didáctica nuestra, entonces nos controlaba las prácticas, nos organizaba que íbamos a hacer, nos estudiaba minuciosamente a cada una. En las vacaciones, tanto de invierno como de verano, nos daba a cada una un libro diferente pero de la biblioteca de ella, para que lo leyéramos y lo trabajáramos, lo estudiáramos.

Describe una formación compleja, disciplinada. La práctica de la lectura aparece como un eje estructurante para la formación; la creencia de que la misma y la formación cultural eran pilares imprescindibles para las futuras docentes de nivel inicial:

Nos daba libros tradicionales sobre Pestalozzi, Fröebel, (…), nos hacía leer muchas historias sobre María Montessori (…), las hermanas Agazzi (…), hacía hincapié en que leyéramos mucho y nos daba romances españoles anónimos y nos hacía memorizarlos, porque nos decía que eso nos enriquecía espiritualmente la imaginación y que en el jardín, la maestra jardinera tiene que tener imaginación, porque si no tiene imaginación no servía para estar con los chicos. Entonces ella decía que era importante

organizarse cuando conocías el grupo y organizarse en el sentido de qué le voy a dar a este grupo, pero que los temas que eligiera para darles a esos chicos tenían que estar de acuerdo a su realidad (…).

La práctica de la lectura para la formación y el fomento de ciertas capacidades como la "imaginación" y determinadas prácticas formativas como la "memorización" a partir de actividades lúdicas, nos acercan a la importancia asignada a estos contenidos en el currículum. También se vislumbran saberes y prácticas vinculados con el ejercicio profesional futuro, como el trabajo grupal con los niños y con determinados "modos" o "formas de ser" maestra jardinera.

Todo ello constituyen saberes propedéuticos que tienen que ver en definitiva con los sentidos y significados dados a la identidad profesional y al quehacer docente del nivel.

La profesora Ravioli recuperaba la fecundidad de concepciones sobre la infancia y la educación infantil sostenida por los precursores universales más conocidos, además de avanzar hacia la construcción de nuevas fronteras fundacionales referidas a la formación docente vinculada con el jardín maternal y a la articulación de la sala de clase de infantes de 5 años con el primero y el segundo grado de la educación primaria (6 y 7 años). Desde esta perspectiva de formación, el reconocimiento del grupo y la búsqueda de vinculación con la realidad circundante de los niños serían tareas necesarias para la organización escolar en el nivel inicial.

Asimismo, el relato de Nélida evidencia el lugar preponderante otorgado a la formación pedagógica. Al respecto recuerda:

"(…) ella sí nos decía que Rousseau era muy teórico, pero en la práctica no había sido tan efectivo como en su teoría. (…) nos decía que cuando llegamos a una sociedad y queremos imponer algo hay que ser coherente con lo que se impone y las ideas siempre tenían que estar acompañadas por la acción (…).

Estos rasgos de la formación nos sugieren su imbricación con un "debate fundante". En la historia educativa argentina hubo una marcada centralidad de la educación primaria en el desarrollo de nuestro sistema educativo. Ello explicaría el énfasis puesto en la formación de docentes para este nivel a través de las Escuelas Normales, dependientes del estado nacional y destinadas a la formación de maestras y maestros para la escuela primaria, frente a un proceso de institucionalización por parte del estado mucho más lento y menos sistemático de la formación de docentes para el nivel inicial.

La historia del proceso de institucionalización de la formación docente específica para el nivel inicial está atravesada por un dilema que atañe a su identidad. Puede resumirse en la discusión acerca del carácter *pedagógico o doméstico* del jardín, surcada por fuertes cuestionamientos epistemológicos y pedagógicos provenientes del normalismo positivista hacia los postulados de tinte espiritualista que promovían estas instituciones. Ello trajo aparejado, entre otras cuestiones, el cierre de los profesorados y el decrecimiento cuantitativo de los jardines a finales del siglo XIX (Carli, 2002; Diker y Terigi, 2003; Ponce, 2006)[i].

A su vez, esta polémica sobre la función del nivel repercutió en debates acerca del peso que corresponde, en los planes de estudio, a la formación llamada 'pedagógica' o 'científica', centrada en la función educativa del jardín; frente a una

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 8 – Nº 10 - Año 2017 – pág. 1 – 151
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

capacitación de tipo puramente 'asistencial' e 'instrumental', focalizada en el entretenimiento y el cuidado de los niños.

3. Reconstruyendo la trama fundacional. La institucionalización de la formación docente para el nivel inicial en el Chaco.

Al llegar a Resistencia, ciudad capital de la provincia del Chaco, en 1968, Nélida comienza a trabajar como maestra jardinera en uno de los 5 jardines autónomos dependiente del Ministerio de Educación de la provincia. En su relato reconoce que desde esos inicios está presente la preocupación, y por momentos, manifestado como "el mandato" de Margarita Ravioli de organizar un profesorado de formación para la educación inicial:

Llegue al Chaco para acompañar a mi marido (…) llegué con todo el impulso. Antes de venirnos fui a hablar con Margarita. Se creó el jardín N° 5, le dije: ¿Qué le parece?, ¿le parece que nos vayamos? Y Margarita me dijo: vayan, y vos tenés que crear el profesorado allá.

En ese momento, en el Chaco, la educación inicial se encontraba en una etapa de desarrollo y expansión. En 1954 se creó el jardín de infantes provincial N°1 "Merceditas de San Martín", primer jardín autónomo de la provincia. Allí fueron designadas como directora y vice directora organizadoras, respectivamente, las profesoras Berta Bocco de Varisco y Liam Collard de Leonhardt, oriundas de la provincia de Córdoba, quienes vieron desde el comienzo la necesidad de comenzar a capacitar a las docentes que trabajaban en los jardines y no contaban con la titulación específica. Es así que entre 1955 y 1956 se organizó la A.M.J.I.CH. (Asociación de Maestras de Jardines de Infantes del Chaco) y en los inicios de la década del '60 se dicta el primer curso con el auspicio del Consejo General de Educación de la provincia para maestras jardineras basado en los principios de la Escuela Nueva. El mismo estuvo a cargo de la Inspectora Técnica de Educación Pre-elemental de la provincia de Tucumán, profesora Soledad Ardiles de Stein. A partir de esta acción se dictan nuevos cursos de perfeccionamiento de forma periódica (1963, 1965-66, 1968, 1974 y 1979, tanto en Resistencia como en el interior de la provincia), siempre bajo el auspicio del Consejo General de Educación de la provincia del Chaco.

Hacia 1967 se crea la Inspección Técnica, Área Pre-elemental, dependiente del Consejo General de Educación. Para esta época la educación pre-escolar se encontraba en pleno proceso de expansión, atendiéndose a niños de 3 a 5 años en distintos establecimientos dependientes de la Nación, la Provincia o instituciones privadas.

Entre los años 1968 y 1971, hubo una ampliación de la educación pre-escolar en el Chaco, que pasó de contar con 42 a 53 establecimientos educativos del nivel. La intervención del Estado Nacional sólo se dio en la creación y sostenimiento de jardines de infantes Anexos.

La matrícula escolar para el año 1968 era de 1904 y en 1971, de 2203 estudiantes que asistían a estas escuelas. Esto representaba aproximadamente el 6.30% de la población total de niños/as en la provincia.

La preocupación por la formación docente para el nivel fue tomando forma de acción concreta cuando a Nélida, desde el Consejo General de Educación de la provincia, la relevaron de sus funciones en el jardín y la designaron en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste como Secretaria Técnica del Departamento de Educación Pre-elemental. El propósito central en ese

momento era organizar el profesorado de Educación Pre-elemental, a partir de la elaboración de una propuesta de formación fundamentada.

En este marco se realiza una acción en conjunto con la provincia, que resultará un antecedente directo del profesorado de Educación Pre-elemental: el curso de capacitación obligatorio para docentes que trabajaban en el nivel, el cual se dictó el 3 de agosto de 1970 y tuvo una duración de seis meses con un total de 300 horas reloj y subvencionado en su totalidad por el estado provincial. Se inscribieron 65 estudiantes, de las cuales 55 finalizaron en el mes de noviembre de ese mismo año.

Un aspecto relevante en esta propuesta está vinculado a la conformación del equipo de docentes que participaron, porque además de profesoras de la propia Facultad de Humanidades, dictaron clases docentes del Instituto Superior "Sara Ch. de Eccleston" situado en Buenos Aires. También participó la profesora Soledad Ardiles Gray de Stein proveniente de Tucumán. En este sentido comenta Nélida,

> *(…) para capacitar hay que capacitar bien, hay que traer gente de Buenos Aires (…) porque Margarita Ravioli impulsó la Educación Nueva desde Buenos Aires. Pero en Tucumán estaba Mery Stein (…) porque Berta era de la camada de la señora de Stein en Tucumán, entonces quería que estuviera esa línea, entonces yo dije: 'vos pones esto y yo pongo esto'.*

En esta primera experiencia organizada en conjunto por la Universidad y el Consejo General de Educación de la provincia del Chaco, y en las decisiones respecto de la organización de ese curso, se ponen de manifiesto las distintas tradiciones pedagógicas, didácticas y filosóficas sobre el jardín, su función y sobre la formación docente. En este caso, las docentes que provenían del Instituto Eccleston representaban la corriente "escolanovista" europea, específicamente de corte montessoriana. Esta corriente estaba presente en la formación de la misma Margarita Ravioli, quien fue maestra de Nélida.

Por otra parte, las docentes que provenían de Tucumán encarnaban la línea del pragmatismo norteamericano, corriente con la que el Consejo de Educación provincial se identificaba.

En 1972 Nélida participa en la elaboración de un Informe denominado "Bases generales para la estructuración del Profesorado en Educación Pre-elemental dependiente de la Facultad de Humanidades, UNNE".

> *Me puse a hablar con Maeder y con Hang que era el decano de Humanidades (…) la cuestión es que empecé a jorobar como yo ya tenía la titularidad me relevaron de las tareas y me mandaron a la Facultad de Humanidades a trabajar con el profesor Schmid como secretaria técnica del Departamento de Educación Pre- elemental para organizar el Profesorado. Entonces ahí me aboque. (…) estos señores de la Facultad de Humanidades me pidieron que lo fundamente porque sin fundamento no podía. Entonces empecé a trabajar con estadísticas, las cuatro provincias, es decir de Misiones, Chaco, Corrientes y Formosa y el norte de Santa Fe. Viaje mucho (…) e hice todo un trabajo se lo lleve a Margarita para que lo viera y le gusto, era un trabajo diagnóstico sobre la necesidad que había entonces, ese trabajo fue al Consejo de Rectores de Universidades Nacionales de Buenos Aires y les pareció que realmente había una necesidad y entonces se creó el profesorado. En el '73, en*

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 8 – Nº 10 - Año 2017 – pág. 1 – 151
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

septiembre del '73 empezó con dos materias: Pedagogía General y Biología. Profesorado de Pre- Elemental.

Dicho documento aportó evidencias que permitieron fundamentar la necesidad de políticas estatales en torno al desarrollo y expansión de la educación inicial en la región; además identificaba la necesidad de una formación específica para los docentes que trabajaran en el nivel. El diagnóstico presentado incluía evidencias sobre la situación institucional y formativa del nivel inicial hasta ese entonces, identificándose carencias en la supervisión de los establecimientos de enseñanza pre-escolar, insuficiencia en los materiales didácticos, la necesidad de mejorar los edificios escolares y la creación de nuevos establecimientos educativos para el nivel.

En diciembre de 1972 el primer curso dictado con tal fin pasa a denominarse Profesorado en Educación Pre-Elemental, con carácter de carrera universitaria de duración temporal restringida (Res. N° 4933/72). Además, se crea el Departamento de Educación Pre-Elemental por el lapso que dure dicha carrera, designándose Director del mismo al Profesor Félix Schmid, a la Profesora Mercedes Dulce Corsi como Vicedirectora y a la Profesora Nélida Sosio en carácter de Secretaria Técnica.

Por Resolución N° 58/73-C.S. se crea la Carrera Universitaria del Profesorado en Educación Pre-Elemental, a término, dependiente de la Facultad de Humanidades de la UNNE. Al igual que la institución donde se formó Nélida, esta nueva carrera tenía examen de ingreso.

No me sorprendió la cantidad de inscriptas, no me sorprendió porque yo fui a todas las escuelas secundarias a hablar y explicarles lo que era el profesorado, que era lo que se hacía y yo era, soy, una enamorada de la carrera. Entonces les mostraba lo que a mí me gustaba, fui al Itatí también. En esa primera cohorte vinieron muchas que estaban en ejercicio y muchas que habían hecho el curso.

La estructura organizativa y pedagógico-curricular del profesorado tenía por propósitos formar a profesoras para la región de influencia de la Universidad Nacional del Nordeste. En los documentos oficiales aparecen claramente los sentidos y la orientación que dicha formación debía seguir, manifestando que debía contener una *formación filosófica*, para elaborar los fines y objetivos de la educación pre-elemental, en relación con los de la educación del país. Además, una *preparación psicológica*, para conocer las características del niño de 0 a 7 años. Conocer la *realidad socio-económica* de la Nación y de la región, con el fin de que se integren al ámbito nacional y regional desde la idiosincrasia cultural. Y por último, manifiestan la necesidad de una *formación sociológica* orientada a la interpretación de las necesidades educacionales de la comunidad donde funcionen los establecimientos pre-elementales para: satisfacer las necesidades de desarrollo educativo del nivel, en relación con los otros niveles educativos, en el orden regional y en estrecha vinculación con el Nacional. (Bases generales para la estructuración del Profesorado en Educación Pre-elemental dependiente de la Facultad de Humanidades, UNNE, 1972: 3)

4. Algunas ideas a modo de cierre.

Los análisis expuestos en este trabajo nos permiten pensar en cómo la historia de vida de una persona que fue narrada es, sin embargo, parte de la historia institucional de una carrera de formación docente. Lo particular y personal se entrecruza aquí con lo público y colectivo.

Desde el recorrido por la formación e historia de la protagonista pudimos reflexionar acerca de cómo las huellas de su trayectoria formativa imprimieron determinadas idiosincrasias a la estructuración de la propuesta de formación docente para la educación infantil en la UNNE, y que estuvieron expresadas en la selección de unas teorías pedagógico-didácticas en detrimento de otras, en las concepciones que se sostenían sobre la educación en la infancia, en la función otorgada al jardín de infantes, entre otras.

La historia individual, si bien se narra en primera persona, no es exclusivamente una perspectiva personal, sino que es fruto del diálogo de la vida de las personas con la historia colectiva, compartida.

Para Torregosa y Vignoli (2012),

> La historia de vida encuentra su riqueza, su potencial, en el encuentro entre el investigador y el sujeto de la investigación, donde la investigación se va desplegando, tejiendo, a medida que se conocen, descubren y dialogan. En este diálogo emergente se puede establecer una cierta confianza que permitirá el fluir de los relatos, las experiencias, los sentimientos y las anécdotas de los participantes. Cada uno va nutriendo el relato, formando la historia a través de la relación que se instaura (…). (49-50)

El abordaje del relato de Nélida desde esta perspectiva permite identificar algunas cuestiones. La primera es poder tomar conciencia plena de que "(…) las historias personales constituyen los modos en que cada sujeto escribe su participación en la historia colectiva en la que ha ido construyendo su identidad" (Rivas Flores y Leite Méndez, 2012). Según algunos autores o autoras, las historias personales son historias colectivas, están atravesadas y atraviesan otras realidades.

Su historia de vida, adquiere especial importancia dentro de la investigación narrativa por contextualizar social y culturalmente una época, y se convierten así en historias corporeizadas, expresadas en sus modos, posicionamientos y vivencias, dotando de una especial significatividad la forma de ejercer el magisterio. Ya que como expresa Bruner (1997), mediante el pensamiento narrativo damos sentido a nuestras vidas y a los sucesos en los que estamos involucrados integrándolos en relatos. (Prados Megías, Márquez García, Padua Arcos, 2012: 148)

El conocimiento de una parte de la historia de Nélida nos permitió mover ciertas concepciones preestablecidas con respecto a qué es ser docente de nivel inicial, además ayudó a afianzar algunos planteos que venimos sosteniendo desde el equipo de investigación respecto de los sentidos de la formación de docentes para este nivel educativo. La misma, sin dudas, debe ser de calidad y de una complejidad, mucho más profunda, tal vez, que en otros niveles. Nélida da testimonio de eso.

La formación integral significativa abarcará varios aspectos: el intelectual, el emocional, el artístico. En definitiva, Nélida nos pone frente al espejo de re-

pensarnos en el ejercicio de la docencia, una docencia que integre los aspectos mencionados, una docencia que, parafraseando a Meirieu, se ponga codo a codo con el otro y con su labor. Pensamos que cada vez más debe pasar de ser cara a cara a ser codo con codo, se trata de estar con el otro y de estar al lado del proceso y no solo del resultado (Meirieu, 2007).

Su historia impacta un poco más al tomar conciencia de que es la historia de vida de una mujer que, a diferencia de lo que era esperado para 'las mujeres' en ese momento, pudo romper con ciertas matrices sociales respecto de su rol en la sociedad. La convicción, la lucha, el compromiso y el amor por lo que hace estuvieron presentes en cada paso dado, eso es una constante, y con sus 80 años el cansancio no se nota.

5. Bibliografía.

Carli, S. (2002). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955.* Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.

Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara, N. (Comps.). (2010). *Investigar la experiencia educativa.* Madrid, España: Morata.

Diker, G. y Terigi, F. (2003). *La formación de maestros profesores: hoja de ruta.* Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Meirieu, P. (2007). Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender. *Cuadernos de Pedagogía.* (373), 42-47.

Ponce, R. (2006). Los debates de la educación inicial en la Argentina. Persistencias, transformaciones y resignificaciones a lo largo de la historia. En A. Malajovich. (Comp.), *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial. Una mirada latinoamericana* (pp. 19-101). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

Prados Megías, E., Márquez García, M. J. y Padua Arcos, D. (2012). Historias que cuentan. Entrevistar como el arte de dejarse contar. En J. I. Rivas Flores, F. Hernández, J. M. Sancho y C. Núñez. (2012), *Historias de vida en educación: Sujeto, Diálogo, Experiencia* (pp. 147-152). Barcelona, España: Dipòsit Digital UB.

Rivas Flores J.I. y Leite Méndez, A. (2012). Investigación Biográfica-narrativa y cultura de paz. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga.

Rivas Flores, J. I. (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. En J. I. Rivas Flores y D. Herrera Pastor. (Coords.), *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp. 17-36). Barcelona, España: Editorial Octaedro.

Rodrigo Muñoz, P., Sepúlveda Ruiz, M. del P. y Rivas Flores, J. I. (2000). El trabajo de los docentes de secundaria. Estudio biográfico de su cultura profesional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.* (39), 133-146.

Torregrosa, A. y Falcón, M. (2012). Héroes anónimos, o lo extraordinario de lo cotidiano. En J. I. Rivas Flores, F. Hernández, J. M. Sancho y C. Núñez. (2012), *Historias de vida en educación: Sujeto, Diálogo, Experiencia* (pp. 49-53). Barcelona, España: Dipòsit Digital UB.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica.* Barcelona, España: Paidós.

Documentos:

Universidad Nacional del Nordeste. Facultad de Humanidades. Departamento de Educación Pre-elemental (1972). "Bases generales para la estructuración del Profesorado en Educación Pre-elemental dependiente de la Facultad de Humanidades, UNNE".

[i]Hacia comienzos del siglo XX, el Estado no había avanzado en definiciones políticas institucionales y pedagógicas para el nivel inicial. En la década del '30 comienza a vislumbrarse en Argentina un cambio paulatino, a partir de algunos ensayos y experiencias desde los postulados escolanovistas (por caso la pedagogía montessoriana y decrolyana) y, es en este contexto, donde tiene lugar la creación del Profesorado "Sara Ch. de Eccleston" y el Jardín de Infancia "Mitre" en 1937.

Revista Digital Año 8. Nº 10 - Año 2017. –pág. 1-151
ISSN 1853-1393
Resistencia. Chaco. Argentina - 2017

RESEÑA TESIS DOCTORAL

CRECIENDO EN UNA JAULA…LUCHANDO DESDE LA PERIFERIA[1]

Piedad Calvo León [2]

Creciendo en una jaula… luchando desde la periferia es el título de la tesis doctoral defendida por Piedad Calvo León en el departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (España) el pasado año 2017. Este trabajo de investigación profundiza en la historia de vida de un hombre, de pseudónimo Alegría, de 42 años residente en un centro psiquiátrico desde los 20 años de edad.

El estudio se sitúa en la perspectiva de la investigación narrativa que busca conocer y comprender la experiencia de Alegría en las distintas instituciones y contextos por los que transita (familiar, escolar y psiquiátrico). El uso de historias de vida permite situar la voz de Alegría como el elemento clave que da sentido y significado a su propia experiencia, a partir de la cual, y con el uso de diversas estrategias metodológicas, como entrevistas en profundidad, observaciones contextuales y documentos biográficos, van dando sentido, desde la subjetividad a la construcción de su identidad. La construcción del relato biográfico ha dado lugar al informe de la investigación siguiendo cronológicamente las distintas etapas por las que ha pasado el protagonista con el fin de conocer, comprender y analizar los distintos procesos que han emergido, así como, la influencia de éstos en su vida.

El testimonio y relato en primera persona de Alegría nos invita, en primera estancia, a considerar cómo desde un espacio de prohibiciones, encarcelamientos sociales y educativos se puede crecer. Crecer enjaulado, es la metáfora real que el título de la tesis adelanta, a modo de una primera aproximación, a la experiencia más dura que un ser humano pueda vivir, vivir enjaulado, y siendo así ¿se puede crecer en una jaula? Pareciese osado adjetivar a las instituciones educativas y psiquiátricas como espacios enjaulados, porque a nada que dejemos correr la imaginación puede venir a nuestro pensar imágenes relativas a cárceles o a espacios limitantes y cargados de prohibiciones, y nada más lejos en el imaginario social considerar que lo educativo o lo sanitario son espacios restrictivos. Al mismo tiempo, y sabiendo que Alegría es una persona con un diagnóstico psiquiátrico, es fácil pensar que este tipo de personas necesitan de estos espacios de control y cuidados especiales para que no se

[1] Creciendo en una jaula… luchando desde la periferia es el título de la tesis doctoral defendida por Piedad Calvo León en el departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (España) el pasado año 2017. Este trabajo de investigación profundiza en la historia de vida de un hombre, de pseudónimo Alegría, de 42 años residente en un centro psiquiátrico desde los 20 años de edad.

[2] Piedad Calvo León (2017). Creciendo en una jaula…luchando desde la periferia. Tesis doctoral inédita. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga.

conviertan en perturbadores del orden social y educativo, que por ende, necesitan de adaptaciones, no sólo curriculares y de aprendizaje, sino también de un trato relacional diferente a lo que comúnmente consideramos "normalidad". Por ello, esta primera metáfora es imprescindible para comprender la experiencia en la voz de quien la vive, Alegría. El pseudónimo elegido expresamente por él, invita y convoca a la estrategia que él mismo ha ido descubriendo para crecer como persona a pesar de la realidad limitante que la sociedad y las instituciones le han ido imponiendo a modo de jaula. Se nos hace duro escribir este comienzo, porque cuando empezamos a leer este trabajo las tres personas que firmamos este escrito, nos remitía constantemente a experiencias de personas conocidas que nos situaban delante de realidades similares a las que Alegría narra. Esta es una de la intenciones y responsabilidades más importantes que pretende la investigación narrativa, la resonancia. En palabras de Bruner (2008) esta idea amplía el compromiso de la investigación narrativa en el momento que las pequeñas historias están conectadas y contextualizadas con grandes narrativas de la sociedad moderna. Las pequeñas historias son y actúan como un desafío a las grandes narraciones. La "pequeña" historia de Alegría, diagnosticado de esquizofrenia a una joven edad, pone en jaque mate el papel de las grandes narrativas que, en este caso, tienen las instituciones escolares, sanitarias y familiares sobre la necesidad y urgencia de diagnosticar, clasificar y protocolizar intervenciones a personas con problemas psiquiátricos, dejando de lado la propia historia personal.

La segunda metáfora hecha realidad, "luchando desde la periferia", nos hace enfatizar la situación de vulnerabilidad desde la que se construye esta historia de lucha, la periferia, haciendo alusión con ello al lugar al que Alegría ha sido relegado en su propia historia personal. Las decisiones sobre su persona, su identidad y su futuro han ido pasando de mano en mano por diferentes instituciones a las que se les otorga la responsabilidad en la toma de decisiones de la vida de Alegría, dejando a éste en situaciones periféricas en cuanto a la realidad de persona diagnosticada de esquizofrenia.

Ambas metáforas, sintetizadas exquisitamente en el título de esta tesis doctoral, dan juego al hilo narrativo y argumental del trabajo. Destacamos la relevancia pedagógica, educativa, social y humana de la temática en cuestión, así como, el enfoque narrativo que sitúa la voz de Alegría y la de diferentes informantes como elementos claves para analizar y profundizar en la experiencia vivida y en los diferentes significados que se van abordando en el proceso de institucionalización de personas "estigmatizadas o etiquetadas". Desde la edad escolar se le tacha de alumno "problemático o con deficiencias"; esta estigmatización es clave para comprender las decisiones que han condicionado, marginalizado y excluido a Alegría a lo largo de su vida. En este sentido, un anclaje fuerte de la tesis tiene que ver con la relevancia y resonancia que pueden tener en situaciones similares, pasadas y presentes, personas que se encuentren en situaciones parecidas. Al mismo tiempo, el personal profesional implicado en instituciones educativas, de salud mental, talleres ocupacionales, etc. puede encontrar en este trabajo de investigación una oportunidad para reflexionar sobre los modos, decisiones e implicaciones que tendría su labor educativa y asistencial, si la experiencia de las personas, sus problemáticas, sus sentimientos y pensamientos fuesen escuchados desde su propia realidad, desde sus voces. Ayuda a repensar los modos o protocolos de intervención, metodologías, etc. utilizadas en la llamada "educación especial" o "atención en salud mental".

Otro aspecto importante a destacar de esta tesis doctoral es la decisión de abordarla desde una historia de vida. La actual concepción social y cultural está invadida, cada vez más, de estadísticas, porcentajes, competencias y objetivos a

alcanzar, que no hacen más que excluir y marginalizar todo aquello que no se encuentre dentro de dichos cánones. Por ello, estudios que plasmen un sentido crítico reflexivo de las problemáticas que las personas día a día viven, afrontan y se enfrentan, ayudará a plantear vías de transformación, comprensión e inclusión social. En este sentido, este trabajo es un claro ejemplo de cómo hacerse sensible, desarrollar la empatía y buscar caminos de resiliencia social, que permitan reinventar las vidas de todo ser humano, sobre todo de las personas más vulnerables, como Alegría.

La narrativa lleva implícita la asunción de riesgos investigativos. Este es el caso de este trabajo y, por tanto, de su autora. Con cierto compromiso de riesgo, la investigadora se implica en un ejercicio ético, ya que, pone en cuestión elementos constitutivos de las instituciones acerca de las personas con problemáticas mentales y el papel que diferentes disciplinas adquieren también en la investigación. Vienen al hilo de esta cuestión las palabras de Nuria Pérez de Lara al referirse al tratamiento, que tradicionalmente disciplinas como la psicopedagogía otorga a estas personas,

Se parcela así a los sujetos de la Educación afirmando sus límites, faltas y carencias a la vez que se les convierte en objetos de un saber psicopedagógico que, en palabras de Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría, produce individuos <<en permanente búsqueda de su pretendida identidad perdida>>, una búsqueda vana puesto que aquello que se pretende encontrar –al sujeto psicológico- no es más que un concepto propiedad de la psicopedagogía que nunca se lo dejará arrebatar por quienes, cada vez en mayor número, están destinados a ser su objeto. Decir no a ese destino sería, en esta lógica un posible modo de ser sujetos, el que precisamente les está vedado (1998, p. 17).

En esta tesis se aborda la cuestión psiquiátrica, con calado educativo y responsabilidad social. Esta triple dimensión para comprender la vida de Alegría es una oportunidad que ofrece la investigadora a través del proceso de escritura, de los testimonios y reflexiones aportadas y en el proceso de análisis e interpretación. El informe final da claves para que las diferentes instituciones, en un mundo global y neoliberal, encuentren resortes a la transgresión y trasformación de forma interdisciplinar y dialógica, situando siempre a la persona en el centro de su historia y haciéndole “dueño” del destino de su vida como diría Víctor Franklin.

La tesis está organizada en seis capítulos que van dando sentido al camino recorrido en la investigación, a la posición interpelada por la misma de la investigadora y al descubrimiento de Alegría. La tesis se inicia con el capítulo denominado, Pinceladas de mi camino, un espacio que, en palabras de la autora, se muestra, se desnuda en la relación que mantiene con su formación hasta llegar a la presentación de este trabajo de tesis doctoral. El segundo capítulo, Perfilando su recorrido, presenta de forma breve al protagonista de la historia de vida, Alegría, esbozando pinceladas del entorno familiar y aspectos de su vida, desde la infancia a la actualidad. El tercer capítulo, Ninguna semilla germina por sí sola, aborda el procedimiento de la investigación en varios sub-apartados. El primero de ellos llamado, Cómo un sueño se hace realidad, aborda el proceso de cómo la tesis se convierte en un hecho real. El segundo sub-apartado, Un modo de pensar, sentir, investigar y transformar, aborda la reflexión de la propia investigadora acerca de cómo entender la investigación narrativa; el siguiente apartado, Aprendiendo a mirar con ojo de buitre, se reflexiona acerca de lo que se entiende como foco de investigación y de qué forma se ha ido transitando por los distintos escenarios, lo cual ha supuesto un modo de conocer, comprender y repensar los procesos que vive el protagonista en la distintas instituciones por las que ha ido pasando. Otro apartado cuyo título es Escuchando, conversando, observando, leyendo y analizando, plantea las diversas estrategias de

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 8 – Nº 10 - Año 2017 – pág. 1 – 151
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

recogida de información utilizadas en este proceso de investigación. El penúltimo sub-apartado muestra El recorrido seguido en las diferentes fases del trabajo. Y finalmente, en el apartado Escribiendo, la autora comparte el proceso de escritura desarrollado en la tesis doctoral. El capítulo cuarto, recoge El relato interpretativo, realizando un recorrido por escenarios y recuerdos lejanos tomando como punto de partida la familia y el contexto escolar del protagonista. Se presenta en varios sub-apartados; bajo el título ¿Buscando o perdiendo el norte? podemos acercarnos al recorrido que Alegría vive desde que es expulsado de un centro escolar hasta que es derivado a un centro ocupacional. Puertas sin salida…caminos de libertad, reflexiona sobre el recorrido que Alegría vive por distintas unidades del centro en el que actualmente reside. Con el título, Soñando despierto, nos adentramos en las responsabilidades que actualmente vive Alegría. Gritos que merecen ser escuchados es el apartado en el que se abordan las aportaciones de personas internas en el mismo centro que Alegría. Este capítulo se cierra con las aportaciones reflexivas escritas en primera persona por Alegría y que constituye el último documento que él mismo aporta a esta investigación. En el quinto apartado, Conversando con los libros, se presenta la fundamentación teórica en la que se apoya esta investigación. La idea de la autora es abordar no cómo la teoría sostiene la investigación, sino en este caso, como la construcción de la historia de vida ha ido aportando conocimiento que ha ayudado a la autora a construir un cuerpo teórico que facilitase comprender el trabajo realizado. En este sentido, cuestionar y reflexionar sobre el origen de la psiquiatría, la estigmatización, la esquizofrenia como enfermedad, las nuevas corrientes de pensamiento en la nueva psiquiatría desde el enfoque hipérico, la lucha por una humanización en salud mental y la lacra de la exclusión y algunos destellos de inclusión, son los apartados con los que la autora nos invita a profundizar en estas temáticas, cruciales para comprender la historia de vida de Alegría. El último capítulo, Ha llegado el momento de cerrar para poder seguir, se detiene en las conclusiones e inconclusiones, reflexiones, fortalezas y limitaciones de este estudio, finalizando con las fuentes bibliográficas consultadas y revisadas que toda tesis doctoral ha de acreditar.

Desde nuestro análisis consideramos importantes varios elementos: a) el posicionamiento de la investigadora cuestiona las formas de investigación de corte positivista que hasta el momento han marcado la realidad de las personas identificadas con algún tipo de enfermedad mental; b) Esta investigación marca un punto de inflexión en el ámbito científico y dentro del mundo de la psiquiatría, puesto que mirar la realidad de las personas a través del prisma narrativo, supone recoger y acoger la voz de la persona que se entrega y cuenta de manera natural su experiencia de vida. Por ello, la historia de vida de Alegría va a aportar claves reflexivas y críticas sobre una vida marcada por la institucionalización desde la adolescencia hasta la actualidad; c) El relato de la investigación se encuentra impregnado de la emoción que le producen los constantes cuestionamientos acerca de las grandes dificultades que sufren las personas “diagnosticadas” de alguna enfermedad mental en los procesos de inclusión dentro del ámbito educativo y en todas aquellas esferas de la realidad social donde se estigmatiza y rechaza cuando se produce el hecho del diagnóstico médico.

Desde nuestro punto de vista, una de las aportaciones más relevantes que aporta esta investigación es la discusión sobre los conceptos diagnóstico-etiqueta-exclusión, que inevitablemente quedan enlazados unos con otros. Se abre así un debate sobre la revisión de dichos conceptos, y sobre todo, se plantea si realmente es necesaria su utilización, ya que como se pone de manifiesto a lo largo del relato, la “etiqueta” impuesta supone un rechazo de la comunidad hacia el protagonista. Esta tesis recoge lo singular de la experiencia para poner de manifiesto la importancia de un cambio en

el paradigma investigativo en psiquiatría, sobre todo con personas que se encuentran en situación de internamiento en centros específicos.

De otro lado, la investigación también pone de manifiesto las carencias del sistema educativo y de la educación formal para llevar a cabo la inclusión del alumnado que pueda presentar lo que ahora llamamos diversidad funcional. La institución educativa queda tranquila cuando la "persona problemática" queda etiquetada, y de este modo, alega que la responsabilidad queda en manos de otras instituciones con más recursos acordes a las necesidades específicas. En esta investigación se pone de relieve la inquietud de Alegría por aprender fuera del ámbito educativo y de formarse para ser un ciudadano de pleno derecho. A lo largo de este trabajo se plantea la educación en espacios no formales como una posibilidad más en la formación y adquisición de habilidades y competencias. Esta tesis doctoral nos hace pensar y reflexionar sobre la importancia de la educación expandida, ya que todo lo que sucede, la experiencia, fuera del ámbito educativo supone una fuente inagotable de aprendizaje a incorporar al conocimiento. Desde un posicionamiento crítico la tesis nos invita a abordar lo pedagógico y educativo con una perspectiva activa e inclusiva.

Finalmente invitamos al lector o lectora que las fotografías que se incluyen en la tesis doctoral las viva como un espacio de reencuentro con la autora, con el "modo y estilo personal" de su narración, la historia de vida de Alegría y la reivindicación que de derecho le corresponde, acorde con tiempos en los que la democracia y el respeto a los derechos humanos aún tiene mucho que aprender,

Vivimos en un país donde tenemos una democracia y unos derechos que se deben cumplir y algunas veces creemos que se cumplen nuestros derechos, pero al final no se cumplen como nosotros quisiéramos. El gobierno no asimila algunas veces nuestros derechos y no cumple todos los requisitos de nuestra constitución, el derecho a decidir por nosotros mismos y que los demás valoren nuestras propias decisiones sin ningún impedimento. El derecho a tener nuestras propias ideas y no depender de los demás, el derecho de aceptarnos como somos sin ninguna discriminación de ninguna clase, el derecho de dar nuestra opinión sea la que sea sin que nadie nos oprima y acepte la libertad de cada uno. El derecho de aceptarnos tal como somos, que no importe ni la raza ni la forma de vestir. El derecho de una libertad sin fronteras y sin impedimentos de ninguna clase, que nos respetemos unos a otros sin ninguna discriminación (Alegría, 2016, p.174).

Mª Esther Prados Megías
María Sánchez Sánchez
Bella A. Maldonado Mora
Universidad de Almería

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 8 – Nº 10 - Año 2017 – pág. 1 – 151
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

Revista Digital Año 8. Nº 10 - Año 2017. –pág. 1-151
ISSN 1853-1393
Resistencia. Chaco. Argentina - 2017

RESEÑA LIBRO

Pablo Cortés González y María Jesús Márquez García (Eds. Lit.) (2016). Creatividad, Comunicación y Educación. Más allá de las fronteras del saber establecido. UMA editorial, Málaga.

Este libro es una invitación a comprender la relación que existe entre creatividad, educación y comunicación. La creatividad aparece como horizonte de creación de posibilidades frente a un mundo que nos invita al consumo, individualismo, fragmentación y desvinculación. El recorrido por el texto nos plantea que la sociedad se ha tornado impredecible, compleja y cambiante. Autores diversos de España, Reino Unido, México y Brasil dialogan brindando sus visiones sobre la educación, la comunicación y la creatividad borrando las fronteras e invitándonos a soñar universos de posibilidad.

Se presentan diversas formas de comprender la creatividad, las que la ven como construcciones colectivas, estableciendo disensos con la mirada psicologista e individualista e imprimen una crítica al capitalismo salvaje que intenta apropiarse de la creatividad de los sujetos para producir personas dóciles al mercado, y quienes la entienden ligada a procesos de resiliencia, idea que puede anidar en sí una invitación a la acriticidad, encerrando una postura ligada a las ideologías dominantes aunque no sea ese el fin buscado, sin embargo es interesante poder dar cuenta del riesgo de poner la mirada en procesos individuales en lugar de mirar críticamente el proceso de producción de los mismos.

Tres ejes dividen la obra: plan de choque conceptual, andaduras desde la experiencia docente y tránsito de escenarios. El primer eje es una invitación a crear en medio de la incertidumbre, nos convida a convertirnos en artistas y hacedores de historias para generar posibilidades donde la vorágine en la que vivimos no nos consuma la mente y el espíritu. Dejar que las cosas nos pasen, darle lugar al aburrimiento o a la simple contemplación, porque es allí donde emergen las ideas, los sentimientos más profundos y el entusiasmo de generar aquellas posibilidades de creación.

Es en las construcciones colectivas donde el vigor de la creatividad asume dimensiones fabulosas, la de los pueblos, entramando conciencias que puedan generar respuestas a la opresión capitalista. La narrativa se presenta como la mejor expresión de los poderes de abajo, los subalternos, capaces de producir conocimientos y contar las historias contrahegemónicas, develando la aparente neutralidad de los relatos construidos por la ciencia.

El segundo eje, “Andaduras desde la experiencia docente”, da cuenta de la vinculación necesaria que debe existir entre la creatividad, la interculturalidad y la pedagogía para recrear escenarios educativos más justos e igualitarios en estos contextos convulsionados y apáticos, donde reina el individualismo y la ruptura de los lazos sociales. En este apartado se realiza una fuerte crítica a la escuela como espacio reproductor de las desigualdades del modelo neoliberal, ya que el sistema educativo no promueve la creatividad sino las respuestas “estandarizadas y

homogeneizadas". Expresamente se señala que *"Desde la perspectiva moderna la escuela ha adoptado sus características, estableciendo una escisión entre la mente y el cuerpo, privilegiando una escuela academicista; entablando relaciones asimétricas, de poder y jerárquicas en las que el pensamiento creativo es relegado por la reproducción de contenidos y saberes enciclopédicos" (88).*

Aquí aparecen experiencias concretas de acción pedagógica, *el artivismo*, la creatividad y el arte como espacio común en la escuela, poniendo en cuestión la hegemonía de la escuela como un habitar *apático* donde rige el individualismo, ajeno de un contexto cultural, histórico y geográfico. La propuesta es de vivir la escuela como *comunidades de práctica/aprendizaje*, desde un *curriculum narrativo*, privilegiando métodos que establezcan un enfoque activo de los/as estudiantes como el *aprendizaje basado en problemas*, el *aprendizaje significativo*, contextualizado, criticando las metodologías hegemónicas como la clase magistral y el libro de texto como únicos modos de enseñanza, utilizando estrategias como las producciones literarias, visitas, expresión corporal.

El *coaching,* para potenciar la creatividad y favorecer el autodominio, mejorar las relaciones interpersonales y formar personas más flexibles para estos tiempos, esta herramienta junto con el planeamiento estratégico se presentan como alternativas de mejoras en los aprendizajes y su continuidad en estudios superiores.

Tránsitos de escenarios, el tercer apartado, da cuenta de la creatividad, la resiliencia y la metacognición como procesos de generación de oportunidades y cambios. La creatividad, el aprendizaje dialógico como oportunidades para sujetos socialmente marginados y como puentes de creación. Uno de los textos, *Creatividad compartida. Narrativa de una experiencia de formación y transformación social*, relata el intercambio entre estudiantes- investigadores/as y las mujeres de una asociación civil de un barrio marginado de España donde se puede evidenciar la potencia de la creatividad para generar experiencias significativas y transformadoras.

El libro nos permite visibilizar la creatividad como la capacidad de crear de la mano de otros y otras, resignificando experiencias y asumiendo, desafíos ante esta sociedad de consumo y la inminente crisis de sus instituciones, desde planteos teóricos críticos y reflexiones sobre prácticas transformadoras.

Ludmila Pellegrini

Profesora en Ciencias de la Educación

Facultad de Humanidades-Universidad Nacional del Nordeste-