

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

PROCESOS FORMATIVOS Y PRÁCTICA DOCENTE:

Reflexiones desde el enfoque biográfico-narrativo



MARÍA DE LOURDES SÁNCHEZ VELÁZQUEZ (Coordinadora)

Horizontes
Educativos

El presente libro está integrado por reflexiones teóricas e informes de resultados de diversas investigaciones acerca de la formación y práctica de profesoras de preescolar, primaria y secundaria con quienes trabajamos como docentes en la Licenciatura en Educación Plan 2008 y la Maestría en Educación Básica que oferta la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

Las aportaciones aquí contenidas se vinculan con el enfoque biográfico-narrativo, sobre el cual hemos desarrollado cierta práctica en investigación, ya sea en nuestras tesis o en producciones previas a esta obra.

La idea de elaborar este texto partió de la necesidad de intercambiar nuestras experiencias en cuanto a las problemáticas que cada uno de los autores aborda en sus investigaciones, así como desentrañar los elementos en los que coincidíamos teórica y metodológicamente y analizar y plantear una serie de alternativas pedagógicas en torno a los procesos formativos, de aprendizaje y de cuestionamiento acerca del desarrollo de la propia profesión como docentes, en este caso, sobre los profesionales de educación básica.

La intención de este libro es dar cuenta de las investigaciones que se han desarrollado al interior de las Unidades UPN y, de esta manera, abrirnos a la discusión acerca de nuestros objetos de estudio, las metodologías empleadas y los paradigmas en cuestión, lo cual favorece nuestros propios procesos formativos y los del estudiantado.

Procesos formativos y práctica docente: reflexiones desde el enfoque biográfico-narrativo

*María de Lourdes Sánchez Velázquez
(Coordinadora)*

*Linda Vanessa Correa Nava
Angélica Jiménez Robles
Martín Antonio Medina Arteaga
María de Lourdes Salazar Silva
María de Lourdes Sánchez Velázquez*

Procesos formativos y práctica docente: reflexiones desde el enfoque biográfico-narrativo

María de Lourdes Sánchez Velázquez
(Coordinadora)

Primera edición, febrero de 2021

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional
Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, Ciudad de México
www.upn.mx

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.
ISBN 978-607-413-395-0

LB1732

P7.63 Procesos formativos y práctica docente : reflexiones desde el enfoque biográfico-Narrativo / coord. María de Lourdes Sánchez Velázquez. – México : UPN, 2021. 1 archivo electrónico (132 p.) ; 1.540 MB ; archivo PDF ISBN 978-607-413-395-0
1. MAESTROS, FORMACIÓN PROFESIONAL 2. NARRACIÓN EN PRIMERA PERSONA 3. AUTOBIOGRAFÍA I. Sánchez Velázquez, María de Lourdes, coord.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.
Hecho en México.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN 7

**EL ENFOQUE BIOGRÁFICO-NARRATIVO, SU IMPORTANCIA
PARA EL ANÁLISIS DE LA PROFESIÓN DOCENTE** 15

María de Lourdes Sánchez Velázquez

**UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN COMO RECONSTRUCCIÓN
SUBJETIVA: LA LICENCIATURA
EN EDUCACIÓN PREESCOLAR PLAN 2008 (LEPTIC)** 39

Martín Antonio Medina Arteaga

APRENDIENDO A SER EDUCADORAS 75

María de Lourdes Salazar Silva

**LA ESCRITURA AUTOBIOGRÁFICA: UNA POSIBILIDAD DE
ESCRITURA CREATIVA Y EPISTÉMICA EN TRABAJOS
DE TITULACIÓN** 99

Angélica Jiménez Robles

Linda Vanessa Correa Nava

ACERCA DE LOS AUTORES 129

PRESENTACIÓN

El presente libro está integrado por reflexiones teóricas e informes de resultados de diversas investigaciones acerca de la formación y práctica de profesoras de preescolar, primaria y secundaria con las cuales trabajamos como docentes en la Licenciatura en Educación Plan 2008 y la Maestría en Educación Básica que oferta la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

Los trabajos que aquí se presentan, se vinculan o fundamentan en el enfoque biográfico-narrativo; sobre esta metodología hemos desarrollado cierta experiencia en investigación, ya sea en nuestras tesis o en producciones previas a esta obra que adelante citamos.

La idea de elaborar este texto partió de la necesidad de intercambiar nuestras experiencias en cuanto a las problemáticas que cada uno de los autores aborda en sus investigaciones, así como desentrañar los elementos en los que coincidíamos teórica y metodológicamente y analizar y plantear una serie de alternativas pedagógicas en torno a los procesos formativos, de aprendizaje y de cuestionamiento acerca del desarrollo de la propia profesión como docentes, en el caso que nos ocupa, sobre los profesionales de educación básica con los cuales trabajamos en distintos programas de licenciatura y posgrado.

La intención de los trabajos que conforman este libro es dar cuenta de las investigaciones que se han desarrollado al interior de las Unidades UPN y, de esta manera, abrimos a la discusión acerca de nuestros objetos de estudio, las metodologías empleadas y paradigmas en cuestión, lo cual favorece nuestros propios procesos formativos y los del estudiantado.

El hilo conductor de los capítulos de esta obra es el énfasis en la investigación que muestra los procesos formativos del profesorado, a partir de relatos biográficos y, así, continuar pensando y actuando alrededor de la importancia del enfoque biográfico-narrativo, ya que partimos de la idea de que es una postura teórico-metodológica que recupera la voz de los sujetos, el profesorado implicado en procesos educativos, lo que permite adentrarse en aspectos subjetivos e intersubjetivos que influyen en sus desarrollos como profesionales de la educación. El objetivo es brindar un panorama general de esta corriente, sus antecedentes y alcances en investigaciones actuales.

Lo que se vislumbra hoy es un claro potencial en esta línea, considerando la importancia que se da a la subjetividad e intersubjetividad, al igual que el poder de la voz de los agentes sociales en la construcción de la realidad que viven los actores y su impacto en torno a este tipo de investigación en el ámbito de la educación.

El primer capítulo hace una recapitulación de lo que ha sido el desarrollo del enfoque biográfico-narrativo en primera instancia desde la obra de Dosse (2007), y los antecedentes, debates y reflexiones que giran alrededor de esa metodología de investigación.

A lo largo del texto se continúa con autores que en la actualidad han recuperado esta línea para el análisis de la profesión, formación e identidad docente, tales como Bolívar, Goodson y Momberger, quienes consideran que es preciso reflexionar sobre el papel del investigador que usa las biografías o relatos de vida del profesorado y reconocer aspectos éticos implicados en los textos producidos, ya que se realiza desde la voz de los mismos actores sociales. Se trata de presentar en este apartado una serie de discusiones que giran

en torno al papel de los investigadores que trabajan esta metodología y su relación con los sujetos que son entrevistados y relatan su vida profesional, sus experiencias y trayectoria como docentes, considerándolos también como autores que se encuentran en pleno diálogo constructivo y formativo, el cual trasciende para ambos sujetos en su formación profesional, en la medida que posibilita nuevas formas de hacer docencia y pensar los procesos formativos más allá del ámbito escolar. En el mismo proceso subyace la necesidad de pensar la escuela en un formato más flexible y abierto a otros espacios de aprendizaje y procesos autogestivos, transformadores y creativos generados desde la vida de cada profesor en comunicación con los investigadores, tarea que se promueve a partir del desarrollo de las investigaciones.

Lo trascendental es que ambos sujetos inmersos en este tipo de investigación conozcan este debate y tengan un conocimiento amplio de estos desarrollos a fin de tomar decisiones pertinentes en las investigaciones que lleven a cabo.

En este análisis integramos dos aspectos trascendentales de los procesos formativos que desde la visión académica tradicional se han separado tajantemente: la formación profesional y las situaciones subjetivas que inciden en esa formación, el ámbito personal, es decir, todo lo que acontece fuera del aula y que impacta de manera sobresaliente en la formación de estas profesoras.

Aquí partimos de la idea de que ambos aspectos son parte de un mismo proceso que se integra en uno solo. Consideramos que las motivaciones, intereses y deseos internos, siguiendo a Ferry (1990), atraviesan las decisiones del alumnado, orientando su formación en cierta dirección; asimismo, intervienen procesos reflexivos en la acción y posteriormente a la acción como lo planteó Schon (1992), así como el contraste entre la teoría y la práctica que exponen a lo largo de sus relatos. Este conjunto de procesos sobredeterminan la orientación de su práctica profesional, así como sus motivaciones tendientes hacia la transformación de su aprendizaje y formación profesional.

El proceso formativo se caracteriza por múltiples determinaciones que movilizan cambios en sus formas de ser y pensar. En sus procesos se observan mandatos institucionales para que sean mejores profesores, los cuales se cruzan con sus deseos internos y presiones familiares y trayectorias escolares.

Partimos de la idea de que no son solamente los cursos, diplomados o licenciaturas los que inciden en la visión de estas hacia su formación, también se trata de un conglomerado de situaciones vivenciales de su experiencia personal y formas de autoaprendizaje las que intervienen en sus procesos de vida profesional, contextualizados en diversas instituciones y coyunturas por las que atraviesan en su vida. Asimismo, influyen procesos culturales y políticos en los que se inserta su práctica, todo ello conforma un tejido social, político, psicológico e institucional que permea sus aprendizajes, motivaciones, creencias, valores, representaciones y conciencia de sus procesos de formación profesional y su papel en la educación.

Sus potencialidades como sujetos pensantes son las que transforman sus posibilidades de formación y transformación de los contextos y de sí mismos y, de manera dialéctica, son esos entornos de interacción los que las interpelan a movilizarse a través de diversas estrategias y desarrollar procesos autónomos, alternativos y críticos, a tomar conciencia de su papel como sujetos ejecutores de políticas de Estado y hacer frente con diversas estrategias para sobrevivir en el medio, lo cual es promovido también desde las autoridades y directivos escolares, ya que, como se señala en el trabajo, a las profesoras de estos centros se les acostumbra a obedecer órdenes de sus superiores, sin la posibilidad de tomar conciencia crítica de sus propias decisiones sobre la educación y su formación, reproduciendo así, sin darse cuenta, formas tradicionales de educación y aprendizaje.

En el segundo capítulo se inicia con una reflexión del sentido de la educación, aquella que exige modernizarse para responder a las necesidades que plantean las nuevas formas de producción y el desarrollo tecnológico; se continúa con el análisis del término globalización, desde diversas conceptualizaciones que marcan el

contexto de las prácticas sociales en el que las profesoras que estudian una licenciatura en la UPN desarrollan su trabajo.

Con un amplio sentido crítico, plantea como objetivo recuperar el concepto de formación como acto de construcción subjetiva, como proyecto de existencia con un sentido histórico. Coloca en tela de juicio dos conceptos: los procesos de formación y capacitación docente. El autor sostiene que para lograr una real transformación de la docencia no basta con la generación de cursos de capacitación, sino que se necesitan procesos reflexivos y críticos de su propia práctica, en la que ellas y ellos desarrollen un papel creativo y transformador, en el que no se les vea como meros ejecutores de planes y programas en cada reforma educativa. Se buscó dar a conocer un sujeto que por sus mismas condiciones culturales de desarrollo le es difícil cuestionar sus condiciones de vida sociales y laborales y que, a partir de ello, tiene la tarea de construir una identidad caracterizada por un sentido crítico no solo de su propia práctica profesional, sino de todo su ser social político.

La premisa de este escrito es que una práctica profesional fundamentada teóricamente, en forma creativa y transformadora, como la que intentamos generar en la UPN, a través de la Licenciatura en Educación Plan 2008, implica una reconstrucción de su subjetividad, ligada a una reflexión continua sobre las condiciones sociales y culturales que determinaron, primero, su ser social e individual y, posteriormente, su ser docente.

El texto recupera también la serie de reformas educativas que se han desarrollado en nuestro sistema educativo, desde el enfoque de competencias y el sentido más técnico y pragmático que se les ha impreso a estas con el afán de lograr tan anhelada calidad educativa, lo que ha generado los consiguientes cambios en los programas educativos avalados por la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Considera las críticas planteadas a la formación de maestros, señalando que existe una crisis de la identidad de la profesión. Este análisis integra una reflexión de la identidad de las profesoras alumnas de la Licenciatura en Educación, LEPTIC 08, que ofrece la

UPN, y nos brinda una serie de testimonios acerca de quiénes son estas profesoras, su condición social y cultural, así como sus experiencias acerca de su ingreso a la docencia, sus condiciones de vida, familiar y laboral, su subjetividad y proceso formativo.

El autor añade las alternativas que se han generado por la Unidad UPN 097 para contrarrestar su condición violentada desde el género, para movilizar su sentido crítico, sus posibilidades de gestionar prácticas educativas críticas y transformadoras desde el cuestionamiento de sí mismas como docentes y también desde la identificación de sus potencialidades y capacidades como sujetos críticos en una sociedad jerárquica que ellas enfrentan. El enfoque biográfico aquí fue sustancial para que organizaran de manera reflexiva sus experiencias y dar un nuevo sentido a su vida profesional.

En el capítulo tercero se destaca el poder de estas profesoras para transformar sus entornos sociales, personales, educativos, en continuo movimiento de conciencia; se trata de mirar los cambios formativos considerando como punta de lanza su situación personal como mujeres que vivieron problemas desde su posición en la vida, en la educación que recibieron de sus familias, en otros empleos, en diferentes instituciones o con determinadas personas, lo que ha promovido su movilidad a la esfera pública; sin esos cuestionamientos o experiencias de vida, su transformación hacia el ámbito público sería incomprensible, al igual que ese deseo de ser reconocidas, de cambiar, de ser mejores personas, como elementos que las motiva a continuar transformándose a sí mismas.

El interés de este capítulo son las profesoras de educación inicial y preescolar que conforman un estratégico sector del sistema educativo en México, estudian la Licenciatura en Preescolar Plan 2008. Se trata de develar el proceso de cómo se formaron como docentes, cómo aprendieron la profesión en la práctica, utilizando como herramienta de recogida de datos los escritos autobiográficos. La autora aborda las experiencias de las docentes y su trayectoria profesional, su entrada al campo de la docencia, sus experiencias y conocimientos en el transcurso de su ingreso a la licenciatura que

curan en la UPN. Asimismo, recupera la experiencia como proceso formativo, argumenta acerca de la trascendencia de lo aprendido fuera de contextos escolares, considerados logros individuales; además, incluye las motivaciones de las profesoras para ingresar al campo de la docencia, las condiciones laborales que enfrentan, asociadas a su capacidad de autonomía en los centros en los que tienen escasa capacidad en la toma de decisiones, en lo que corresponde a sus formas de trabajo. Contempla la toma de conciencia de esa interacción con la vida, en el ámbito privado, lo subjetivo, personal y cotidiano en conjunción con sus condiciones objetivas de existencia que han posibilitado continuas transformaciones, de modo que esas cuestiones afectivas internas en interacción con lo externo dan pie para comprender su formación y profesionalización docente. A través de los relatos, se da cuenta de un contexto personal, vinculado a una historia y a una institución educativa.

En el capítulo cuarto se hace una reflexión acerca del enfoque biográfico; se aporta el conocimiento de otros autores que fomentan este tipo de investigación, algunos de ellos vinculados a la tradición literaria, otra de las disciplinas con las que da inicio esta corriente.

Posteriormente se analizan dos tesis de estudiantes de maestría que han escrito sus propios textos autobiográficos; en ellos sobresale un estilo poético, lo cual da cuenta de las posibilidades de desarrollo potencial que tiene este enfoque para la formación del profesorado. Nos hablan de un tejido fino, un trenzado de hilos, que dan cuenta de la experiencia.

En el análisis consideran las metáforas utilizadas en cada escrito, tomando en cuenta la escritura creativa y epistémica. En síntesis, la autobiografía es vista como una aportación desde la literatura, de manera que las autoras ven esta forma de escritura como oportunidad para escribir creativamente.

Consideramos que todas estas aportaciones abonan a la comprensión de los procesos personales situados en contextos socio-históricos, que ayudan a comprender en un sentido más amplio lo vivido y a dar un nuevo significado profesional a la práctica docente.

REFERENCIAS

- Dosse, F. (2007). *El arte de la biografía*. México: Universidad Iberoamericana.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós (Educador).
- Schon, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza-aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, España: Paidós.

CAPÍTULO I

EL ENFOQUE BIOGRÁFICO-NARRATIVO, SU IMPORTANCIA PARA EL ANÁLISIS DE LA PROFESIÓN DOCENTE

María de Lourdes Sánchez Velázquez

INTRODUCCIÓN

Este capítulo constituye una reflexión acerca de las aportaciones del enfoque biográfico como parte de la investigación cualitativa en ciencias sociales, en especial para la comprensión de la formación y práctica docente. Retomo de manera particular la obra de Dosse (2007), ya que ha aportado elementos sustanciales para su comprensión, así recupero de su análisis algunos debates sobresalientes entre distintos autores y disciplinas, información que permite al investigador reconocer los obstáculos y avances que ha tenido este enfoque y la postura que adoptará al adentrarse en el conocimiento del mismo.

Este escrito aporta herramientas teóricas y metodológicas para quienes pretendemos fundamentar nuestras investigaciones desde la mirada de los actores sociales, y su subjetividad, en particular es una contribución para aquellas investigaciones que se inclinan a la

reflexión y transformación de la profesión docente. Asimismo, sirve para argumentar acerca de su importancia en la investigación de la profesión docente desde un paradigma cualitativo e interpretativo.

En una primera parte ubico la trascendencia del enfoque biográfico-narrativo para la investigación sobre la profesión docente; continúo con la reflexión de las herramientas brindadas por Dosse y otros autores que han desarrollado el enfoque en la actualidad, para finalmente plantear dos métodos analíticos de la docencia desde el enfoque biográfico.

EL ENFOQUE BIOGRÁFICO-NARRATIVO Y EL ANÁLISIS DE LA PROFESIÓN DOCENTE

Este enfoque lleva obligadamente a conocer una serie de desencuentros históricos entre diversos paradigmas en las ciencias sociales. Nos permite comprender la relevancia que tienen las voces de los sujetos y la subjetividad inmersa en ellas como parte del análisis de una investigación científica; asimismo, posibilita el reconocimiento de teorías, autores y corrientes de las ciencias sociales en discusión y debate a lo largo de varios siglos, por ello es de suma importancia para algunos investigadores considerar este proceso.

En los debates realizados sobre los paradigmas en discusión, planteo la importancia en cuanto al énfasis que se da en los métodos de análisis y relaciones de distintas dimensiones de lo social y lo individual en un tejido complejo de la realidad social. Cuando se decide hacer una investigación, se sugiere en algunas discusiones y seminarios como temas supuestamente ya superados; sin embargo, algunos profesionales que pretendemos cultivar este enfoque, observamos que los trabajos se inclinan ya sea a un análisis individual o hacia una perspectiva relacional en contextos diversos.

Considero que es relevante identificar la orientación que se le da a una investigación y preferentemente relacionar de manera dialéctica las múltiples dimensiones que trastocan un fenómeno social,

así como conocer las críticas planteadas a una u otra orientación, en particular las que se refieren a la profesión y formación de los profesionales de la educación.

Las tensiones que se generan entre las necesidades internas y externas que experimentan los docentes como profesionales, por momentos los coloca ante interpelaciones de su identidad que se contradicen entre sí, un ejemplo son las exigencias de las autoridades de que sean mejores profesionales, las presiones de su familia para que la atiendan mejor, en ocasiones en contraposición con sus propios intereses, que propician que el profesorado aprenda la capacidad de negociar y equilibrar un conjunto de demandas de autoridades, padres, alumnado, compañeros para atender esos requerimientos, de forma que puedan avanzar y sobrevivir en ese medio, en un límite crítico, colocándose en el dilema de tener que renunciar a su escuela en algún momento o definitivamente plantearse la posibilidad de abandonar la profesión. Tales circunstancias solamente las hemos podido reconocer y escuchar una vez que hemos realizado investigaciones desde el enfoque biográfico-narrativo, ya que es este el que permite el reconocimiento de sus voces.

Al incursionar en el enfoque de lo biográfico y realizar un primer acercamiento con otra compañera sobre esta forma de investigación para el análisis de la formación y trayectoria de profesoras de preescolar (Salazar y Sánchez, 2016), nos convencimos de que es una alternativa viable en el desarrollo de la investigación en educación, en especial sobre la profesión docente, ya que permite al sujeto la construcción de sí mismo y su identidad como parte de su proceso formativo. Nos da cuenta de lo que realmente está sucediendo en las escuelas, así como de las múltiples caras del fenómeno desde el plano social, político, institucional, cultural y simbólico y el rumbo que lleva la educación que se oferta en educación básica.

Es significativo señalar que las historias de vida utilizadas como enfoque e instrumento metodológico de investigación, se inicia con la antropología, a partir del interés de esta disciplina por los grupos étnicos que tendían a desaparecer o que se caracterizaban

por su diversidad cultural. De igual manera, se ubica con la aparición de estudios interaccionistas en la sociología de los años sesenta, interesada por el conocimiento de ciertos fenómenos como la delincuencia y la violencia y el conocimiento de sectores sociales diversos (bandas, prostitutas, entre otros) (González, 2007). Otro especialista de esta tradición ubica a la historia oral como fuente de este tipo de estudios, de manera que sostiene que tiene “interés en considerar el ámbito subjetivo de la experiencia humana concreta y del acontecer sociohistórico” (Aceves, 1997, p. 10).

La historia oral, según este mismo autor, fue adquiriendo conceptos, métodos, instrumentos técnicos específicos, que otras ciencias utilizaron para el logro de sus objetivos, su desarrollo se llevó a cabo en interacción con otras ciencias como la antropología, la psicología, la sociología, la lingüística y los estudios literarios (Aceves, 1997).

El avance en este tipo de investigación es revelador, los enfoques que se centraban de manera individual en la forma de pensar y actuar del profesorado han dado pauta hacia una visión más relacional en la que las acciones de los docentes son cambiantes, dependen mucho de las circunstancias que van enfrentando en diferentes contextos sociales, políticos e institucionales. Es en investigaciones posteriores que se le considera como vía para la formación profesional.

Por lo expuesto anteriormente, considero que las aportaciones de Dosse (2007) son de sumo interés en el análisis de la profesión docente, vinculada con otras categorías como la formación, la identidad, la experiencia y la acción como sujeto social y político.

Asimismo, otros autores especialistas desarrollan el estudio de la profesión desde lo biográfico (Goodson, 2004; Mardones, 2010; Bolívar, 2014; y Momberger, 2014). En conjunto estas herramientas conforman fundamentos que dan pie a futuros avances para la comprensión de la formación y desarrollo de la profesión docente, desde la mirada de los propios sujetos. Los autores citados, en la actualidad, aportan elementos sustanciales al debate acerca de la

importancia de lo biográfico para la comprensión de las acciones de los actores sociales en distintos contextos sociales e institucionales; a la vez, brindan nuevas herramientas para el desarrollo de la investigación en ciencias sociales, en particular, en cuanto al papel del investigador de lo biográfico y del que narra su relato de vida.

Algunos autores citados advierten acerca de la necesidad de contextualizar todo escrito biográfico y considerar la importancia de trabajar con biografías de grupos o colectivos. Goodson (2004) considera que la trayectoria de vida del profesorado da cuenta de los recorridos que ha experimentado a lo largo de su vida profesional y el lugar en el que se sitúa para la innovación y el cambio. En este libro son de interés las biografías de profesores de educación básica en este sentido.

Asimismo, la alternativa de promover un diálogo intersubjetivo entre investigadores y sujetos investigados en el proceso de la interpretación de las experiencias vividas por cada uno de los profesionales de la educación, es una nueva orientación que minimiza situaciones de riesgo o desventaja para quienes cuentan su vida.

El enfoque biográfico se ha trabajado en relación con las transformaciones de la identidad y formación docente, se ha convertido en un medio a partir del cual el sujeto hace posible dar sentido a su mundo desde el relato de sus propias experiencias, las crisis por las que atraviesa en este mundo, las tensiones entre sus necesidades personales y los mandatos sociales e institucionales que enfrenta para sobrevivir en su medio.

Conocer el debate que se generó en esta área de conocimiento es trascendental, dada la importancia de las orientaciones que podemos dar a nuestras investigaciones centradas desde esta postura. Hay posiciones teóricas que tienden a su aceptación, otras que se orientan a un rechazo tajante y, afortunadamente, cada vez más las que contribuyen al debate. Las tendencias expuestas, sus posibilidades, límites y la relación individuo y sociedad son categorías que nos llevan a comprender lo complejo de la realidad que investigamos, desde diferentes planos, dimensiones y subjetividades, ello

nos ayuda a adoptar una posición más clara y comprometida en nuestros análisis en la investigación.

Estos antecedentes son elementos básicos ya que permiten distinguir entre biografías, autobiografías, relatos de vida o historia de vida. “El relato de vida es la narración que construimos sobre nuestra propia vida; la historia de vida es una empresa llevada a cabo en colaboración y que requiere la revisión de una gran variedad de evidencias” (Goodson, 2004, p. 22). Bertaux, por su parte, explica su propia concepción del relato de vida: “hay relato de vida desde el momento en que un sujeto cuenta a otra persona, investigador o no, un episodio cualquiera de su experiencia vivida” (Bertaux, 2005, p. 36); enfatiza que la producción realizada adopta una forma narrativa. La ventaja de este recurso es que se adapta muy bien a la identificación de las trayectorias, en este caso profesionales, lo que permite captar experiencias y procesos que algunos profesores han realizado para acomodarse a situaciones plenas de incertidumbre como las reformas educativas del 2013.

Asimismo, recupero aportaciones de Bruner (2002), psicólogo que nos ha permitido acercarnos a una parte de su vida; al leer sobre su trayectoria profesional, podemos mirar que su formación no fue lineal, sino que presenta avances y retrocesos, cambios de formas de pensar, transformaciones de la identidad de los sujetos y, como él señala, lo trascendente de escribir la propia historia es que el autor se va convirtiendo en otra persona.

Para quienes estamos interesados en las vidas de los que no han sido escuchados socialmente, como el caso del profesorado, la subjetividad y el diálogo se observan como aspectos imprescindibles en su pensamiento e interacción con quien las investiga; cuestión que empata con la visión de lo biográfico. Dicho autor resalta la idea de una relación dialógica entre actores sociales en el proceso de la investigación, se trata de un diálogo que ocurre entre quien enuncia sus ideas como discursos y un otro que las interpreta, rescatando así la intersubjetividad en diversos contextos sociales. Esta cuestión no se queda solamente en un diálogo, sino que ha trascendido en

torno a la construcción de grupos y redes de apoyo e investigación que se complementan mutuamente para un cambio educativo.

Autores como (Goodson, 2004; Bolívar, 2014; y Mombberger, 2014) acentúan la vigilancia que se debe tener en la investigación de la profesión docente desde esta metodología; se advierte sobre el peligro de la colonización, aunque resaltan que tampoco es una alternativa que el profesorado se presente a sí mismo. Los segundos plantean la biografía como una formación y un aprendizaje.

EL AUGE DEL MÉTODO BIOGRÁFICO

Este enfoque es cada vez más sobresaliente como referente metodológico para indagar acerca de la profesión docente en investigación educativa, ya que aborda distintos niveles de la realidad de la vida, expresada en los discursos de los profesores y profesoras e interpretados desde un segundo orden por parte de los investigadores. Los discursos de vida son solicitados cada vez más por diversos investigadores, lo que coloca en entredicho diversas cuestiones de índole ético que ocupa a quienes están involucrados en esta forma de investigación, en tanto se discute a quién pertenece la producción, al sujeto que relata o al que interpreta dichos relatos.

La autobiografía es un recurso trascendente en la investigación cualitativa, ya que a través de ella se pueden encontrar los vínculos con los otros que el sujeto mismo plantea, los cuales se articulan con toda la información que va narrando el sujeto con un particular significado de sí, de los otros y de sus contextos sociales, a partir de los cuales resuelve problemas que la realidad le plantea. Se vislumbra la forma como las acciones individuales se insertan en lo colectivo y viceversa en la construcción de la realidad.

De acuerdo con Arfuch (2002), se han formulado profundos cuestionamientos a los grandes relatos, a las ideas desarrolladas en torno al deber ser marcado socialmente, como el desarrollo de la familia bajo un solo modelo, en cuanto a las metas de los individuos

y su ser exitoso; de igual manera, la escolarización como remedio a las desigualdades sociales se ha puesto en tela de juicio, se ha cuestionado la idea de que a mayor formación académica el profesorado desarrollará un trabajo docente de calidad, contrariamente, lo que hemos visto es un credencialismo y competitividad exacerbados, promovidos por las mismas instituciones que centran su atención en los títulos y las competencias individuales más que en los procesos de autorreflexión y transformación desde los mismos sujetos.

Hoy en día se empezaron a valorizar cada vez más los microrrelatos y el retorno al sujeto, ya sea que la persona escriba su autobiografía o que otra persona la realice, como historia de vida; cada vez son más elocuentes sus resultados para la comprensión de los cambios que sufre la sociedad, la educación y la profesión.

En la construcción de una determinada realidad influye toda la historia personal y la conciencia que se tiene sobre ella, lo cotidiano es la supremacía de la realidad, diría Agnes Heller (1985), en el caso de los docentes es muy elocuente, ya que a diario viven y enfrentan una serie de coyunturas sociales y políticas que van permeando su identidad; su formación, saberes, experiencia, autonomía y sobrevivencia en los contextos institucionales, son elementos que se recuperan desde sus biografías, ya que configuran su identidad, su ser en el mundo, siempre cambiante y dinámico.

Esos procesos están vinculados a las formas en las que los sujetos se relacionan con su contexto, con las personas de su ámbito familiar y escolar, a partir de sus primeras experiencias en la escuela y hasta su vida adulta, lo que abarca su vida privada y pública, contemplan sus trayectorias profesionales, información que escuchan y obtienen de su interacción con los otros, apoyos, discusiones, cuestiones de poder, distintas formas de pensamiento, sus experiencias como procesos formativos y la experiencia subjetiva como parte de sus aprendizajes y formación profesional. En este proceso de recordar lo vivido como sujetos, van construyendo una identidad desde su propia narrativa y la influencia de los otros y de su contexto sobre el profesorado y su profesión.

Asimismo, se plantea la ventaja que tiene el uso de la autobiografía “Más allá de la captura del lector en cuanto a su red de veridicción, permite al enunciador la confrontación rememorativa entre lo que era y lo que ha llegado a ser, es decir, la construcción imaginaria del sí mismo como otro” (Arfuch, 2002, p. 47).

Se trata de considerar al sujeto en diversos entramados donde su voz se hace significativa, donde impone su forma y sentido a la vida misma. Ya sea desde el relato de vida tal como una persona la cuenta a un investigador, o historia de vida que comprende el estudio de caso, incluyendo todo tipo de documentación adicional que permita la reconstrucción de dicha biografía de la forma más exhaustiva posible, de acuerdo con Pujadas (1992), en ambos casos, es trascendente el peso que se da a la voz del sujeto.

Identifiqué a otra autora que plantea importantes discusiones acerca de los relatos de vida, considera aspectos como: quién habla, en qué circuitos de interlocución y qué se va a realizar con la palabra del otro, todo esto relacionado con la conciencia de la narración; a partir del análisis de estos aspectos sostiene que no existe una espontaneidad en el decir, sino un “carácter ficcional de todo relato. Un cambio radical de la posición de enunciación tradicional del ‘lugar de saber’” (Robine, 1996, p. 15).

De todas estas aportaciones podemos colocar en un punto crucial la posición del investigador como interlocutor del proceso, cuando se trata de un enfoque biográfico, en ese sentido, tanto el que brinda su relato como el que lo interpreta mantienen una igualdad e importancia en la autoría del texto.

La experiencia recordada va conformándose en un proceso formativo, en un proceso identitario en el que el sujeto construye a alguien que desea ser, ya sea de manera más autónoma o respondiendo a los deseos de otros. El aprendizaje, dice Bolívar (2014), reside en el saber sobre sí, en intercambio constante con otros.

Una de las aportaciones sobresalientes de este estudio, y que Bolívar (2014) rescata de Goodson (2004), son las tres dimensiones que se presentan en los procesos de cambio:

- 1) El interno (los agentes en sus contextos escolares).
- 2) El externo (la administración y las prescripciones externas)
- 3) El personal (creencias, motivaciones y conocimientos de los actores).

Lo trascendente del análisis de estos niveles es cómo se van tejiendo unos con otros, cómo cada vez más sobresale la vida y la experiencia particular de cada sujeto en su contexto y cómo es que las presiones externas van trastocando la vida de cada profesor y cómo este, con cada decisión tomada ante las presiones externas, va transformando su realidad.

Bolivar (2001) sostiene que la investigación narrativa se ubica actualmente como un lugar de encuentro e intersección entre diversas áreas sociales, que relaciona diversos saberes, la teoría lingüística, la historia oral y la historia de vida, la antropología narrativa y la psicología.

Por su parte, Pujadas (2002) plantea que las narrativas son realizadas por iniciativa propia de una persona. Son escritos genuinos, producidos por decisión del autor y no de agentes externos; sin embargo, hoy en día podemos encontrar cada vez más incursiones en este tipo de investigación, en las que sí se solicitan escritos autobiográficos y las y los involucrados aceptan incursionar en él junto con el investigador. Al respecto hay propuestas en las que se interpreta conjuntamente entre el investigador y un grupo de personas que hacen su autobiografía, a manera de diálogo intersubjetivo.

ANTECEDENTES Y DEBATES EN TORNO DEL ENFOQUE BIOGRÁFICO-NARRATIVO

Un primer autor citado en el debate es Dilthey, quien consideraba la biografía como “medio privilegiado para tener acceso a lo universal” (citado en Dosse, 2007, p. 15).

Autores importantes de la historia plantean la importancia de la biografía para la reconstrucción de una época: “en la vida entera de

un individuo está presente una época entera” (Benjamín, citado por Dosse, 2007, p. 15). Adelante agrega desde otro autor: “La historia universal es la biografía, casi podríamos decir la autobiografía de la humanidad... en lo local y particular se reflejan muchos elementos de una construcción de la realidad” (Aron, citado en Dosse, 2007, p. 16).

Para Dosse, la biografía puede ser “una manera privilegiada para restituir una época con sus sueños y sus angustias” (Dosse, 2007, p. 15). Asimismo, Dosse retoma ideas de Benjamin [con respecto a las tareas del historiador]:

Walter Benjamin concebía al historiador como alguien que tenía que proceder a una reconstrucción de la continuidad de una época para distinguir en ella una vida individual con el fin de “hacer ver cómo en la vida entera de un individuo está presente una época entera” (Benjamín, citado por Dosse, 2007, p. 15).

Así, las prácticas sociales y pedagógicas y toda acción individual no se consideran en sí mismas trascendentes socialmente, ya que en primera instancia y desde una visión determinista se encuentra la sociedad que impone y determina los hechos, los sujetos no pueden pensar siquiera en la posibilidad de construir la realidad.

Al hacer un seguimiento a través del desarrollo de la historia de la autobiografía, sostiene que no ha sido muy reconocida como medio para indagar la realidad histórica; Dosse afirma que en la revista de Lucien Le Febvre y Marc Bloch este enfoque:

... se reduce en un alto porcentaje; los artículos de corte biográfico, optan por los fenómenos que masifican en detrimento de lo individual [...] **considerando** que el tiempo largo, la búsqueda de estructuras, predomina en relación con el tiempo corto, visto como ilusorio e insignificante (citado en Dosse, 2007, p. 185).

Otro enfoque crítico que, según Dosse (2007), tampoco favorece a las lógicas individuales es el marxismo; el género biográfico se

considera que es un legado de la burguesía orientado a ocultar las verdaderas intenciones de disfrazar las desigualdades.

El mismo George Luckacs criticó al género biográfico, consideró que “no mostraba las relaciones sociales objetivas, y las ubicaba como seudo artísticas cuestionando la psicología profunda en ellas” (citado en Dosse, 2007, p. 188).

De igual manera nos encontramos a lo largo de la historia otras tradiciones que establecieron una postura en contra de la biografía como recurso metodológico para el estudio de la historia y la sociedad, una de ellas es la de Bourdieu, como sociólogo, sostenía que esto era una mera ilusión; para este autor, el sujeto es una entidad no pertinente, aunque, según Dosse, “él mismo escribió en forma de autoanálisis, presenta en los hechos una autobiografía, un libro de recuerdos que no dice su nombre, sin embargo, su intención fue desanimar las biografías y a los biógrafos” (Dosse, 2007, p. 199).

De esta manera, el autor plantea que el enfoque biográfico ofrece la ventaja de un acceso a los procesos de subjetivación de las normas institucionales. “La biografía puede dar sentido a la noción de desarrollo del proceso por el acceso que se hace posible puesto que se observan en él interacciones simbólicamente mediatizadas” (Mead, citado en Dosse, 2007, p. 202).

La idea de cómo se conciben los sujetos en su profesión docente desde su subjetividad, alienta a considerar este enfoque como válido para tal propósito, se busca también, en acuerdo, que la persona retome el sentido sobre sí misma, la cuestión de fondo es el reconocimiento de la diferencia entre el ser para sí al ser en sí, a lo que cree que es, la conciencia de ser lo que se es para sí mismo y para los otros; que el sujeto reconozca que ciertos mandatos y exigencias sociales e institucionales vienen del exterior y no corresponden a una necesidad interna, lo que le han dicho que debe ser, esta situación ubica a algunos de los sujetos en un conjunto de personas manipulables, ejecutoras de disposiciones desde arriba, lo que provoca un adoctrinamiento, un servir a las disposiciones sin cuestionamiento alguno de para qué se instituyen. Un ejemplo claro es la

interiorización de normas institucionales por parte del profesorado; la asimilación de que las reformas cambiantes de cada gobierno son las mejores para garantizar la calidad educativa. El profesorado al final termina por aislarse y vivir los procesos de manera individual, perdiendo de vista el sentido de la colectividad como sector social y uno se pregunta si ese aislamiento lo hará más ser humano.

De acuerdo con Fumaroli, se distinguen dos grandes periodos de la ruptura moderna, en los que se impuso la biografía. “El primer período se vinculó a las ‘vidas’, tiene como unidad de medida el bios, es decir, el ciclo vital completo que va del nacimiento a la muerte y un segundo periodo de ruptura moderna en el que se impone la biografía” (citado en Dosse, 2007, p. 16). Otro autor estudioso de este valioso recurso en investigación es Madelénat (citado en Dosse, 2007, p. 17), quien distingue tres paradigmas sucesivos al diferenciar la biografía clásica:

De la Antigüedad al siglo XVII	Biografía romántica fines del siglo XVIII y albores del XX	Biografía moderna
Época de la escritura de las “vidas”.	Expresa nueva necesidad de intimidad, del conocimiento del marco interior de la vida familiar.	Nace del relativismo y lecturas ubicadas históricamente.

Elaboración propia a partir de clasificación citada.

La biografía, nos dice Dosse (2007), da al lector la ilusión de tener un acceso directo al pasado; toma de su fuente última lo más poderoso y grandioso que se da en el hombre, el deseo de construirse y definirse como un sí mismo, es decir, ser persona.

Siguiendo al mismo autor, se señala que la escritura biográfica está más cercana hacia ese movimiento hacia el otro y a la alteración del yo hacia la construcción de un sí mismo que se ha convertido en otro. Se dice que la característica de lo biográfico consiste en unir la ficción con lo real, si estos son incompatibles, el biógrafo debe unirlos (Dosse, 2007, p. 19).

Aun en una autobiografía, puede suceder que el que la escriba, invente, imagine, incluya relatos de ficción, pero todavía este

material da pauta para conocer el porqué son de su interés esas construcciones, es decir, se acerca uno a sus representaciones, deseos, intereses, formas de percibir su realidad.

Por otro lado, investigadores de la escuela de Chicago comprendieron la importancia de escuchar el discurso de los actores sobre sí mismos, y de tomar en cuenta su capacidad de entendimiento acerca de su ser en el mundo.

Por lo anteriormente expuesto, sostengo que el desarrollo de este enfoque es un gran apoyo para el que investiga identidades a través de relatos biográficos; es importante conocer estos debates y saber situarse conforme al que nos exija nuestro objeto de estudio.

En ese sentido, es fundamental no olvidar que esa construcción narrativa elaborada por el propio sujeto, está impregnada de nociones de sentido común, de formas particulares acerca de cómo se percibió una realidad, tal vez de apartados de ficción que la persona eligió o reconstruyó a su modo, es por tanto un espacio central de construcción social de su realidad, he ahí la conexión entre lo social y lo individual, como señala Elías (1990), ninguna tiene más peso que la otra.

Es importante considerar que existe una relación entre el investigador y el sujeto de su investigación, por el hecho de que el primero provoca un habla e incita a que otro se cuente en un relato de vida.

En cuanto a los relatos de vida, Daniel Bertaux (2005) sugiere mirarlos como relatos de experiencia, puesto que son relatos de prácticas, no objetos auténticos con existencia propia.

Philippe Lejeune (citado en Dosse, 2007, p. 234) indica que los relatos de vida pertenecen a un género híbrido entre autobiografía y biografía; es un género literario aparte, una obra de creación, en primera persona, lo que se pone en cuestión aquí es quién es el que habla, el que da su testimonio o el que escribe, ¿cuál es la relación entre ambos?

Por otro lado, desde una hermenéutica del sujeto moderno, Mathías Finger propone que los estudios biográficos son una forma

de objetivación de la sociedad; así distingue cuatro corrientes de enfoques biográficos:

- 1) Antropología cultural, de principios de siglo, cuyo retorno se dio en los años setenta con la historia oral de Franz Boas (1858-1942). La hermenéutica de Dilthey da la otra base de esta corriente, lo singular contiene a lo general.
- 2) La Escuela de Chicago, a principios de siglo, introduce dos desplazamientos en relación a la anterior: el contexto de referencia ya no es la cultura, sino la sociedad, que ya no es inmóvil en sus esquemas de representación de lo mismo, sino está en plena transformación, se trata de un medio para modelizar cambios sociales.
- 3) La representada por Daniel Bertaux.
- 4) Y la de Franco Ferraroti (Dosse, 2007, pp. 244-246).

Es posible conjugar dos tipos de construcción: una lectura diacrónica plena de acontecimientos cotidianos y una lectura sincrónica, por temas, en la que varios sujetos cuentan lo vivido sobre una coyuntura específica y, al final, realizar una síntesis de ambas; una tercera reconocida como “dimensión simbólica, que exige del analista una descentración en relación con el contenido mismo del texto biográfico” (Dosse, 2007, p. 246).

El enfoque biográfico, desde la sociología, “se expandió para responder a la curiosidad del público, a la prospección de distintos oficios, a las migraciones, a la juventud, a las investigaciones genealógicas, a las mujeres, a las relaciones entre los sexos” (Dosse, 2007, p. 246). Actualmente es útil para descifrar la relación de los sujetos en su profesión con las instituciones y la sociedad.

Hasta aquí he retomado aspectos sustanciales del debate en torno de este método biográfico, a continuación se exponen las aportaciones de otros autores que nos ofrecen reflexiones importantes acerca del papel que se juega por parte del investigador y del que ofrece su relato en el proceso de la investigación. En seguida se

consideran solo dos modelos para el análisis de la profesión docente y su trayectoria desde el enfoque biográfico.

DOS MODELOS DE ANÁLISIS DE LA PROFESIÓN DOCENTE DESDE EL ENFOQUE BIOGRÁFICO

Modelo de Knowles

Un primer modelo es el que planteó Knowles (citado por Goodson, 2004), quien sostiene la premisa de que las experiencias formativas que viven los docentes conforman una guía para su práctica docente, propone así algunas fases de su identidad docente vinculada a su historia personal. Sus experiencias le aportan significados para la construcción de modelos de actuación en la práctica profesional.

Existen otras investigaciones que han aportado elementos sustanciales en el análisis de la práctica docente, por ejemplo, el realizado por Woods, el cual:

Intenta enlazar los elementos de la vida actual del docente con los del pasado... el macro yo y el micro yo, el primero relacionado con experiencias formativas tempranas anteriores a la práctica profesional: hogar padres, arte, literatura vida familiar adulta. El macro yo se deriva de factores contextuales generales: orígenes sociales, experiencias religiosas y clima social, político y económico (Goodson, 2004, p. 154).

El modelo de transformación biográfica

El modelo llamado de transformación biográfica incorpora factores biográficos familiares, escolares, experiencia en la formación profesional y el impacto del contexto y la socialización profesional en las primeras experiencias (Goodson, 2004, p. 189). Los pasos que sugiere son los siguientes:

- Se interpreta y asigna significados a las experiencias familiares y escolares con el profesorado.
- Los significados colectivos de estas experiencias se transforman, aumentan y generalizan para convertirse en modelos familiares, modelos docentes positivos y negativos en una filosofía educativa personal.
- Esos constructos se transforman en ideas para trabajar en el aula.
- A partir de estrategias, relaciones y entornos idealizados, el individuo (docente) extrae prácticas educativas para el aula (Goodson, 2004, p. 194).

Un ejemplo de este desarrollo lo he trabajado en otra investigación en la que considero relatos de vida profesional y la influencia de modelos desde la educación familiar, las primeras experiencias escolares, modelos de profesores, posteriormente, primeras experiencias como profesoras y como un tejido social sus conocimientos desarrollados desde la interacción con los otros (Sánchez, 2017).

Otro modelo es el que nos ofrece Kelchtermans, llamado biográfico-narrativo constructivista, ya que considera una continua atribución de significados comprensivos a las experiencias de la enseñanza; los significados se construyen en interacción constante con los elementos del contexto escolar. Contempla tres factores principales: “trayectoria profesional, perfil profesional, lo que exhibe en el presente y el ciclo vital, el cual se integra por valores, cultura, compromisos institucionales y relaciones con su entorno” (citado por Fernández, 1995, p. 6).

EL PAPEL DE LOS SUJETOS EN LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA

Uno de los aspectos discutido y colocado en debate es la cuestión del papel del que escribe y el que interpreta, este con la tarea de contextualizar, reinterpretar los significados que cada sujeto particular

atribuye a sus experiencias de vida. Bolívar enfatiza la necesidad de vincular lo biográfico (relatos de vida) con sus contextos, como una necesidad epistemológica, vincular texto y contexto, señala: “es posible leer una sociedad a través de una biografía” (Ferraroti, citado en Bolívar, 2014, p. 713).

Conjuntar ambos aspectos implica acercarnos a otra visión vinculada a lo biográfico, en el sentido de la dialéctica de la construcción social individuo-sociedad, ese enfoque planteado por Norbert Elías sostiene que las contradicciones entre ambos aspectos implican un juego en el que ninguno es determinante; están relacionadas con los requerimientos sociales y las necesidades particulares. “Nadie puede poner en duda que toda sociedad es una sociedad de individuos, ni que los individuos dan forma a una sociedad” (Elías, 1990, pp. 21-23). Por su parte Mardones considera que:

Los profesores como profesión moderna y... en crisis, miren su comprensión hacia lo biográfico en busca de respuestas para la pregunta por la identidad. En una profesión tan personal como la de enseñar, la identidad colectiva profesional, no es algo ajeno de lo personal... Se sitúa a medio camino entre la identidad social y la identidad personal, entre la historia social y la historia individual, entre el proyecto sociedad y el de vida (Mardones, 2010, p. 9).

Es cierto que los unos no existen sin la otra; las normas establecidas son traducidas por el individuo, de acuerdo con cada historia particular, lo que permite una interpretación específica, según lo vivido, su historia y experiencia única, aspectos influyentes en las posturas individuales, controversiales y polémicas de cada sujeto, en relación con el resto de su grupo social y con respecto a un fenómeno o situación. Esta postura es relevante en cuanto al proceso de discusiones y debates en relación con la subjetividad, de acuerdo con el peso que tiene el individuo y la sociedad en la construcción de la realidad; esto ha sido el punto de interés de lo biográfico en el sentido de que centra la atención en la producción misma de la vida, en la trascendencia del papel del sujeto que construye

a través de este proceso su propia identidad y se juega con ello una posición política al ser el eje de la acción, pues no se trata ya de un sujeto que otros interpretan, sino del sujeto que se construye y se analiza a sí mismo en un diálogo con otro.

Al respecto, Goodson (2004) enfatiza la necesidad de incluir al constructor (contexto social) y la coyuntura temporal junto al que habla; Bolívar (2014) sostiene de igual manera que al contextualizar la realidad, el individuo adquiere un poder colonizador.

Goodson también señala que “el profesor o profesora pasa a ser menos un narrador y más un investigador; el investigador es más que alguien que escucha o invita a la narración para implicarse activamente en la construcción textual y contextual” (citado en Bolívar, 2014, p. 308). Ambos sujetos, desde su visión, realizan un trabajo colaborativo para la comprensión conjunta de la educación, ya que sobre todo al profesorado se le ha negado la posibilidad de teorizar acerca de su propia historia.

Ya sea que nos inclinemos por analizar relatos o historias de vida, lo cierto es que es imperiosa la contextualización de esas vidas, las trayectorias y, en su desarrollo, las emociones y subjetividad presentes en cada experiencia; es preciso no olvidar que sin esa disposición y apertura para que un otro conozca las partes más íntimas de uno, no sería posible ningún tipo de análisis.

Una limitante, según Bolívar (2014), sería recoger los relatos sin representarlos, arriesgándose a una visión unilateral, sin situarlos en un contexto social; por otra parte, plantea la idea de un trabajo colaborativo entre ambos sujetos, reconociendo que se trata de dos niveles de interpretación, como un relato compartido.

Se trata de un proceso de formación, de manera que el que escribe su historia posibilita primero una autorreflexión, un autoconocimiento de lo que ha sido como profesional y lo que ha sido capaz de construir a partir de su interacción con los otros sujetos. Posteriormente, cuando la da a conocer, se da un encuentro dialógico, una polifonía de discursos capaz de crear nuevos discursos.

Momberger considera que una noción implicada en la investigación biográfica es la experiencia, afirma que se trata de la relación de un universo de experiencia a otro universo de experiencia, en la que se valora la práctica, en la que se dan implicaciones recíprocas; la experiencia se concibe como proceso de aprendizaje en el que la persona elabora sus propios recursos y los utiliza para diversas situaciones; la autobiografía va dando cuenta de las funciones, roles y categorías de sujetos que interactúan en un tiempo y espacio, en este sentido afirma: “en tanto movimiento de subjetivación de lo vivido, es constitutiva de una relación consigo mismo y con la existencia propia, y participa tanto en la imagen como en el sentimiento de ‘ser sí mismo’” (Momberger, 2014, p. 697) .

Aunque es preciso reconocer que elaborar un relato proporciona un conocimiento parcial y selectivo de la construcción del yo realizada en ciertas coyunturas, en algunos profesores incluso se puede observar cómo señalan en sus relatos que ciertos aspectos se los guardan para sí; aun así se puede vislumbrar lo complejo de este tipo de análisis; “lograr tejer una realidad vista desde las experiencias del sujeto, y comprender cómo ciertas decisiones personales encajan con determinados procesos sociopolíticos, pareciendo como un rompecabezas en el que las piezas resultan encajar perfectamente unas con otras” (Goodson, 2004, p. 309).

Bolívar (2014, p. 720), recuperando a Alheit y Daunsien, identifica un aprendizaje biográfico como una capacidad autopoietica del sujeto, el cual organiza sus experiencias de manera reflexiva y, al realizarlo, se da a sí mismo coherencia personal y una identidad.

En congruencia con lo anterior, Bolívar (2014) reconoce este tipo de orientación al impulsar cambios en las prácticas y formación en los docentes, aunado a ello, es preciso considerar que es un proceso permanente en el que intervienen deseos, expectativas, intereses, que devienen de manera dialéctica en un interjuego entre diferentes niveles de realidad.

El análisis implica articular aspectos sociales, institucionales, culturales, con el propio proceso biográfico, las finalidades sociales

de cada acontecimiento, los roles y relaciones sociales que se manifiestan, las categorías de actores que participan en los sucesos narrados. Considera distintos niveles de realidad: el plan cognitivo, social, familiar, doméstico, psicológico, afectivo, en un contexto sociohistórico y geográfico.

Actualmente continúan algunas posturas, como la de Dénzin y Rose (citados en Bolívar, 2014, pp. 713, 726), que critican a los métodos biográficos, señalan a esa forma de investigación como formas modernas de confesión que contribuyen a preservar el mito de un individuo autónomo y libre, que además convierten al sujeto que narra en artículo de consumo.

En particular la experiencia de lo realizado en investigación sobre la profesión, actitudes y creencias del profesorado, nos ha invitado a incluir como parte del análisis un entramado social para comprender que la profesión docente es un tejido social, es un ir y venir diacrónico y sincrónico que abarca esquemas culturales de los sujetos para observar cómo cada historia particular es vista y dirigida por cada persona dependiendo de las circunstancias que cada quien va viviendo en diferentes contextos sociales, culturales e institucionales, así como desde su educación y cultura. Lo trascendente sería que quien relata y quien investiga posibiliten un encuentro intersubjetivo de interpretación, a fin de compartir sus vivencias en una dimensión colectiva.

A MANERA DE CIERRE

Definir, diferenciar y contextualizar el enfoque biográfico permite reconocer el largo camino que han atravesado tanto la historia de vida como los relatos de vida, nos da una idea de cuán rechazada ha sido esta perspectiva como tal y permite vislumbrar que atrás de ello está el poder que se asigna a los sujetos sobre su propia vida; es además esencial para reconocer cuál de estas perspectivas se llevará a cabo de acuerdo con el objeto de estudio delimitado.

El enfoque biográfico tiene un potencial investigativo en la medida que correlaciona varios aspectos: identidad docente, formación, experiencia y práctica del profesorado, sus crisis ante las exigencias sociales e institucionales que definen las políticas educativas.

El avance en este tipo de investigación es revelador, los enfoques que se centraban de manera individual en la forma de pensar y actuar del profesorado, han dado pauta hacia una visión más relacional en la que las acciones de los maestros son cambiantes, dependen mucho de las circunstancias que van enfrentando en diferentes contextos sociales e institucionales.

Los autores que mantienen el debate acerca de lo biográfico han posibilitado fortalecer esta perspectiva en la medida que develan que ante una posición investigativa siempre hay intereses en contradicción.

Lo interesante de esta forma de indagación es considerarla como un proceso formativo, como una forma en la que aprendemos conjuntamente los narradores y los que interpretan y contextualizan los hechos; lo sobresaliente es que el que hace su autobiografía, después de la escritura, ya no es la misma persona, puesto que ha pasado por un proceso de autoaprendizaje y, como señala Momberger (2014, p. 697), “[...] la experiencia narrada no es la misma que la vivida, sino que se trata de una representación construida”, en ello se da una elaboración propia. Lo mismo sucede para quien interpreta, aunque se diga que se es un devorador, o colonizador, con un sentido de ética profesional, el recurso es valioso para ambos sujetos.

Considero que el trabajo no termina al exponer la biografía, sino que es un proceso permanente de búsquedas, de encuentros intersubjetivos de quien dice, quien escucha, de proceso de interpretación y reinterpretación permanentes, ya que al hacerlo ambos están creando nuevos diálogos, nuevos discursos, nuevas realidades del nosotros.

La identificación de modelos permite realizar un contraste entre los modelos posibles a seguir y la viabilidad para su crecimiento a favor del desarrollo de esta línea de trabajo. Sirva esta breve

reflexión para pensar más acerca de nuestro papel de investigadores desde la narrativa biográfica.

REFERENCIAS

- Aceves, J. (1997). Un enfoque metodológico de las historias de vida. En G. de Garay (coord.), *Cuéntame tu vida. Historia oral: historia de vida*. México: Instituto Mora.
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico*. México: FCE.
- Bertaux, D. (2005). Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica. Madrid, España: Bellaterra.
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 4 (1). Recuperado de http://redie.uabc.uabc.mx/vol_4_no_1/contenido-bolivar.html el 20 de agosto de 2017.
- Bolívar, A. (2014). La formación del profesorado de secundaria. Recuperado de 2017 de <http://www.unav.es/ese/unv.navarra> el 6 de noviembre.
- Bruner, J. (2002). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. México: FCE.
- Delory-Momberger, C. (2014). Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (62).
- Dosse, F. (2007). *El arte de la biografía*. México: Universidad Iberoamericana.
- Elías, N. (1990). *La sociedad de los individuos*. Barcelona, España: Península.
- Fernández, M. (1995). *Revista de Educación* (3016). Departamento de Didáctica y Organización Escolar: Facultad de Ciencias de la Educación. España: Universidad de Granada.
- González, J. (2007). Las historias de vida en educación: avances en los últimos 25 años y panorama actual. En T. T. y E. Sandoval (coords.) (2007), *Espacio y tiempo en la globalización*. Italia: Universidad de Pisa.
- Goodson, I. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona, España: Ediciones Octaedro.
- Heller, A. (1985). *Historia y vida cotidiana*. México: Grijalbo.
- Johnson-Mardones, D. (2010). Identidad y formación docente de los profesores principiantes. Un enfoque biográfico-narrativo. Recuperado de www.facso.uchilecl-documentos/ponencia-de-danie el 6 de noviembre de 2020.
- Pujadas J. (2002). El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales. *Cuadernos metodológicos* (5). Madrid, España: Centro de investigaciones sociológicas.
- Robine, R. (1996). Identidad, memoria y relato. La imposible narración de sí mismo. *Cuadernos de Posgrado* (5). Universidad de Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales. Publicaciones Ciclo Básico Común.-

- Sánchez, L. (2017). *Representaciones sociales de la profesión: caso preescolar*. México: UPN.
- Salazar, L. y Sánchez, M. (2016). *Narrativas biográficas y trayectorias profesionales de educadoras del Gobierno del Distrito Federal, mujeres, madres, maestras*. México: UPN.

CAPÍTULO 2

UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN COMO RECONSTRUCCIÓN SUBJETIVA: LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR PLAN 2008 (LEPTIC)¹

Martín Antonio Medina Arteaga

ALGUNAS REFLEXIONES EN TORNO A LA FORMACIÓN DOCENTE

Hablar de formación docente nunca pareció tan urgente como en el contexto actual, en el que la velocidad del cambio social y la disolución de todo aquello que parecía sólido, han traído a las instituciones un caudal de dudas e incertidumbres respecto a su papel en la construcción de las subjetividades que permiten el vínculo social. La escuela no escapa a esta crisis que sacude todas las formas de organización colectiva y que parece traer como correlato la fragmentación y la tecnificación de las relaciones en el marco del avance tecnológico y de la economía globalizada.

¹ El nombre que se asignó originalmente a este programa de estudios fue Licenciatura en Educación Preescolar con apoyo en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (LEPTIC), sin embargo al ser registrado quedó solamente como Licenciatura en Educación Preescolar Plan 2008. Para los propósitos de este escrito empleamos el primer nombre (LEPTIC) por ser el que la comunidad universitaria reconoce y el que le ha dado mayor identidad al programa.

Una de las prácticas que en las últimas décadas ha visto más cuestionado su desempeño es precisamente la educación, antes concebida como acto de formación de un sujeto nuevo a partir de la transmisión de la ciencia, la cultura y una ética fincada en los valores del progreso y la disciplina. En la actualidad, su sentido se ha deslizado hacia la capacitación de los individuos en las nuevas formas de producción, mismas que se sustentan de manera importante en el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), demandando, más que conocimientos acumulados, habilidades en el uso de los ordenadores y la capacidad para tomar decisiones, crear, innovar y resolver problemas. La formación de la persona culta de la era del texto escrito da paso a la de la persona capaz, competente; la construcción del sujeto ético, ciudadano del Estado moderno, cede su lugar a la construcción del sujeto informado y tecnologizado de la sociedad de consumo posmoderna.

No intentaremos en este escrito defender con afán nostálgico el sentido moderno de la educación, que, a propósito, tuvo también sus perversiones e inconsistencias, el autoritarismo y verbalismo de la educación tradicional da cuenta clara de ello. Nos proponemos recuperar el concepto de formación como acto de construcción subjetiva, como proyecto de existencia que tiene un sentido histórico y va más allá de las demandas de un sistema socioeconómico (García, 2007), pues apunta a la constitución del ser.

La intención en este capítulo es dar cuenta de como en la Unidad 097 Sur de la UPN, hemos visto la necesidad de desarrollar el Programa de Licenciatura en Educación Preescolar con Apoyo en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (LEPTIC), a partir de un concepto de formación que pretende rescatar a las profesoras-alumnas² que la cursan como sujeto histórico que busca trascender sus condiciones de vida sociales y laborales, para constituirse

² Se usa este término porque nuestras estudiantes son docentes frente a grupo que no cuentan con grado de licenciatura, están en un proceso de nivelación y profesionalización de su práctica.

en docentes a partir de una identidad que les permita reflexionar críticamente su práctica y les posibilite transformarla.

Lo anterior solo es posible a través de un proceso formativo que va más allá de la capacitación o la actualización, que incluso trascienda la propia cuestión profesional, pues es un requisito para que esta cristalice en una forma íntegra, crítica y creativa. Nos referimos a la constitución del ser como sujeto histórico y social.

La posibilidad de que las profesoras que estudian la licenciatura objeto de nuestro análisis pasen de una práctica docente percibida como única salida al desempleo, ejercida en la carencia de conocimiento y de condiciones materiales adecuadas, a una práctica profesional fundamentada teóricamente, creativa y transformadora, implica una reconstrucción de su subjetividad, misma que demanda una reflexión sobre las condiciones sociales y culturales que determinaron, primero, su ser social e individual y, posteriormente, su ser docente.

CAMBIO SOCIAL Y REFORMA EDUCATIVA

Dos factores pueden ser señalados como fundamentales en los cambios que de manera vertiginosa se han sucedido unos a otros en las últimas décadas, modificando de modo sustancial todos los reducidos de la vida social y de las instituciones. Escuela, familia, Estado, trabajo, religión, arte, socialización y un largo etcétera, que han visto diluirse los fundamentos que en otro tiempo fungieron como sólidos referentes de la vida colectiva. Nos referimos a la globalización económica y al impresionante desarrollo de las tecnologías de la información y el divertimento. Ambos aspectos están relacionados estrechamente con la fase actual del desarrollo capitalista, razón por la que las instituciones sociales se han impregnado en su funcionamiento de una lógica de mercado que transforma a los individuos en meros consumidores, lejos de la concepción de individuo como ciudadano, sujeto de la historia que fue vislumbrado en los albores

del proyecto modernizador iluminista. Sin duda esta nueva condición va aparejada de una nueva forma de construir subjetividades y de realizar el poder y el control social.

Sibilia (2009, p. 31) plantea que mientras los habitantes del mundo globalizado van incorporando el nuevo papel de consumidores, la lógica de la empresa impone su modelo omnipresente en todas las instituciones.

En efecto, las transformaciones sociales actuales coinciden con el inicio y desarrollo de la fase actual del capitalismo: la llamada globalización que representa esencialmente un fenómeno económico cuyo fundamento político-ideológico es el neoliberalismo; sin embargo, tiene tal impacto en las formas de vida y de pensamiento a nivel mundial, que resulta de suma importancia considerar la manera como ha impregnado cada resquicio de las relaciones humanas, transformándolas a tal grado que podemos referirnos a la globalización cultural como un aspecto determinante en la lógica de reproducción económica y dominación política que se impone actualmente en el planeta.

De acuerdo con Estay (1995), el término globalización ha servido para aludir a la serie de cambios en las sociedades y la economía mundial que resultan de un incremento sustancial del comercio internacional y nacional, impactando por lo tanto en un intercambio cultural, educativo y social. Este autor considera que la globalización es un proceso por el cual se abre un vínculo amplio con la sociedad actual y la relación que existe entre las diferentes dependencias o gabinetes de gobierno que conforman toda la estructura de un país, unificando mercados, sociedades y culturas con diferentes criterios y políticas que van dirigidas al desarrollo industrial y tecnológico en los diferentes modos y medios de producción. Dentro de este enfoque que hace énfasis en el aspecto económico considerado como punta de lanza de un orden mundial integrado a partir del intercambio comercial, los conceptos de competencia y calidad juegan un papel preponderante y sus niveles son definidos por el grado de desarrollo científico y tecnológico que cada país detente.

La concreción de este patrón de acumulación capitalista implica el desarrollo de políticas como la baja directa del salario, el adelgazamiento del Estado y el gasto social, una contrarreforma fiscal que grava al consumo en vez de a la renta, desregulación laboral, mercado de trabajo flexible, privatización de empresas públicas, una política monetaria restrictiva respecto al crédito y la cantidad de dinero en circulación.

Las medidas anteriores implican un orden político apropiado para llevarse a cabo, entre ellas se podría destacar la pérdida de soberanía de los estados nacionales como condición de la expansión económica y el libre comercio y la conformación de instancias de regulación y gobernabilidad supranacionales como son: El Consenso de Washington, el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Foro de Davos y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). Estos organismos internacionales promueven en países en desarrollo como el nuestro un paquete de reformas necesarias para integrarnos al sistema económico mundial vigente, entre ellas están las propuestas de cambio en la educación concretadas en la reforma educativa.

De esta manera se promueve a la globalización como un proceso de integración económica internacional, al cual es necesario incorporarse en las mejores condiciones, pues es considerado por sus defensores e impulsores como la única vía posible al desarrollo, el progreso y la democracia.

En este contexto, el gobierno y las autoridades educativas consideran que el principal reto de la educación en México consiste en lograr las transformaciones necesarias para integrarnos a la economía globalizada de una manera eficiente y competitiva, lo que supuestamente nos permitiría erradicar la pobreza y desigualdad del país.

Se parte entonces de la idea de que la educación debe modernizarse para responder a las necesidades que plantean las nuevas formas de producción y el gran desarrollo tecnológico. Con esta perspectiva, se realizan reformas a planes y programas que proponen

nuevos contenidos y enfoques de enseñanza, haciendo énfasis en el aprendizaje, el desarrollo de competencias, la interculturalidad y multiculturalidad, el uso de las TIC.

En este sentido, predomina en las últimas décadas un discurso oficial de corte empresarial que habla de flexibilidad, apertura e innovación, en torno a un supuesto mundo de “oportunidades” y “posibilidades múltiples”, permitido por la globalización y el desarrollo de los medios electrónicos.

En esta lógica, la respuesta planteada por las autoridades educativas en el caso de México ha consistido en realizar una serie de reformas a los diferentes niveles de educación básica y media superior: Reforma de la Educación Preescolar 2004, Reforma Integral de Educación Primaria 2009, Reforma Integral de Educación Secundaria 2009, Reforma Integral de Educación Media Superior 2009 y Reforma de Educación Preescolar 2011, mismas que parten del considerando de que los tiempos se han transformado a raíz del avance tecnológico y la globalización de la economía, lo que exige al país mayores niveles de eficiencia y competitividad en la producción, dejando implícito que al lograrse estos, vendrá como consecuencia el mejoramiento en las condiciones de vida de toda la población.

En el caso de las reformas educativas en educación básica, estas se centran principalmente en los planes y programas de enseñanza y en el enfoque pedagógico para desarrollarlos, proponiendo profundizar en “contenidos básicos” o “contenidos fundamentales” organizados en cuatro campos de formación: 1) Lenguaje y comunicación, 2) Pensamiento matemático, 3) Exploración y comprensión del medio natural y social y 4) Desarrollo personal y para la convivencia, abordados desde un enfoque de enseñanza por competencias.

Las competencias son entendidas como una estructura de aprendizaje que pone en juego tres elementos fundamentales: la información, un conjunto de habilidades y una realidad cotidiana problemática, se concibe así como la forma de alcanzar el tan deseado aprendizaje significativo y contextualizado, la educación para la vida basada en la resolución de problemas y el anhelado modo

constructivista de aprender. Lo anterior implica, de acuerdo con Perrenoud (1999), la capacidad de movilizar la información para aplicarla en la resolución de situaciones problemáticas de la vida diaria.

Sin duda, el enfoque de enseñanza por competencias propuesto por la reforma implica cambios sustanciales en la práctica pedagógica de los docentes, este aspecto es trascendental en la concreción de los propósitos de la reforma educativa actual; sin embargo, desde mi punto de vista no ha sido debidamente atendido, como lo plantearé más adelante, el cambio docente requiere de procesos de formación profundos que trascienden la parte teórica y técnica de la profesión.

En este contexto y frente a estas demandas, se origina y se desarrolla el trabajo de las alumnas de la licenciatura que nos ocupa. Los niños de las escuelas en las que ellas laboran como educadoras, son la versión más reciente de esta reconfiguración subjetiva que da sustento a las relaciones sociales actuales: son pequeños que prácticamente nacieron con los dispositivos electrónicos en la mano, que están siendo educados en gran parte por los medios electrónicos y viven en el seno de familias reconfiguradas en las cuales conceptos como disciplina, autoridad, socialización, padre, madre, entre otros, están siendo también replanteados al adquirir nuevos sentidos en la vida cotidiana de los sujetos.

La subjetividad en la actualidad está fuertemente signada por el uso de aparatos como el teléfono celular, las computadoras y los videojuegos, fenómeno que se concreta en formas de comunicación asincrónicas que se llevan a cabo en las llamadas redes sociales y que trae como correlato cierto grado de despersonalización en el individuo y en sus interrelaciones con los otros.³ Sin embargo, en

³ Internet ha posibilitado la creación de una realidad alternativa que corre paralela a la real, abriendo un espacio incommensurable de relaciones, imágenes e información de todo tipo que, a una gran velocidad, se cruzan, aparecen y desaparecen en un mismo tiempo que no tiene orden ni lógica, pero que tienen en común el hecho de que no requieren la presencia material de los participantes. Las formas de relación cara a cara son sustituidas por las pantallas y los actores van de la existencia física a la virtual.

las escuelas las formas subjetivas en que se asumen las prácticas de enseñanza por parte de los docentes parecen no haber experimentado el paso del tiempo ni los cambios generados a través del mismo. Existe una ruptura que refleja serias contradicciones entre la realidad social, las exigencias de la política educativa actual expresadas en la reforma educativa y la subjetividad e identidad de los profesores.

En tanto las tecnologías de la comunicación y la información avanzan a un ritmo vertiginoso, la educación hace agua a través de diferentes grietas que abarcan cuestiones tales como sistemas educativos en crisis; formación docente anquilosada; falta de inversión en infraestructura escolar; creciente repetición y deserción escolar de miles de adolescentes; conflictos sindicales legítimos que, sin embargo, perturban el derecho a la educación de niños y jóvenes (Bacher, 2009, p. 20).

De las grietas mencionadas en la cita anterior, me enfoco en este trabajo a la referida a la formación e identidad de los docentes, ya que considero que es parte fundamental, aunque poco considerada, de la crisis educativa actual. Los profesores se encuentran desorientados en medio de las exigencias reformistas y de los vertiginosos y demandantes cambios sociales, por lo que resulta necesario para quienes nos dedicamos a su formación, reflexionar al respecto para orientar nuestras propias prácticas.

De acuerdo con Barbero (2009, p. 16), existe una crisis de identidad de la profesión docente unida a la atrasada y desconectada formación de los maestros. Señala este autor que lo puesto seriamente en cuestión por la sociedad de la información y el conocimiento no es la necesidad del profesor, sino una particular figura histórica de esa función: la del retransmisor de saberes ya hechos, de resultados, repetidor autoritario sin la menor autoría, desconfiado cuando no represor de las preguntas por las que asoma la cultura cotidiana de sus alumnos. Coincidimos con él en la idea de que es necesario transformar los ejes de la formación de los nuevos docentes y

emprender una agenda de formación continua de los mismos. Una en la que se considere su actuar como mediador entre el conocimiento y las diferentes culturas en que se desenvuelven los niños y jóvenes de hoy; capaz de ser un preguntador que familiarice a sus alumnos con saberes habitados por incertidumbres e interrogantes que abran la posibilidad de la innovación y la intervención.

Ante esto, se plantea como necesaria la reconstrucción de la subjetividad y las prácticas sociales en general y, de manera particular, la que ahora interesa y ocupa a las reflexiones desarrolladas en este texto: la subjetividad y las prácticas de las profesoras-alumnas de la LEPTIC.

LAS UNIDADES UPN Y EL SURGIMIENTO DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR 2008 (LEPTIC): UNA OPORTUNIDAD REAL DE TRANSFORMACIÓN DOCENTE

El trabajo de las Unidades UPN tiene un rasgo muy peculiar que las distingue de cualquier otra institución de educación superior pública o privada, y que ha definido desde su creación su identidad, nos referimos al hecho de que su tarea educativa ha estado siempre ligada a la atención de docentes de educación básica en servicio. Esta cercanía con los profesores del país nos ha obligado a reconocer las fortalezas y debilidades de su trabajo en el aula. La tarea de las unidades en sus inicios consistía básicamente en nivelar y actualizar a profesores normalistas que no contaban con el grado de licenciatura. Sin embargo, en la actualidad, su labor se ha extendido a la atención de docentes que están frente a grupo contando con una formación máxima de nivel medio superior sin ninguna relación con la cuestión pedagógica. Son maestros y en su mayoría maestras que trabajan en colegios particulares, en escuelas comunitarias o dependientes de las delegaciones políticas de la Ciudad de México.

En la actualidad este último es el perfil predominante de nuestras estudiantes, ya que después de más de 30 años de nivelar a

grado de licenciatura a docentes en servicio que contaban solo con la normal básica, la demanda de este sector prácticamente se ha extinguido.

Lo anterior ha dado lugar a un nuevo perfil de nuestras alumnas, que desde nuestro punto de vista es inédito y sumamente complejo. En él se implica una amalgama de características socioculturales, académicas y laborales que impelen a una reconstrucción personal y a una formación que vaya más allá del aspecto teórico-pedagógico.

Las personas que atendemos en la LEPTIC brindan educación a nivel preescolar, son en su mayoría mujeres pertenecientes a sectores marginados y vulnerados, en muchos casos excluidos por largo tiempo del sistema educativo a nivel superior. No obstante han hecho de la atención a la primera infancia una opción laboral. Al ingresar a la UPN adquieren el rol de estudiantes, mismo que no desarrollaban desde hace tiempo, lo que incide en la dificultad que les representa realizar actividades como la lectura de textos teóricos, la elaboración de trabajos académicos y asistir periódicamente a clases.

El siguiente es parte de un relato autobiográfico que retrata muy claramente parte del perfil que comparten muchas de las alumnas de la LEPTIC:

Pertenezco a una familia de doce hermanos, fuimos ocho mujeres de las cuales sobrevivimos seis mujeres y cuatro hombres, en la actualidad tengo cincuenta y siete años de edad, soy madre de tres hijos, y abuela de dos nietos, como mencioné en párrafos anteriores trabajo en el Colegio “Centro Educativo Tenochtitlán” Montessori, ubicado en la delegación Milpa Alta, en la CDMX, desde hace ya veintiún años como Guía Montessori titular de grupo.

Antes de ser docente nunca imaginé ser profesora, me casé muy joven, y dejé de estudiar por periodos muy largos, cuando se presentó la oportunidad de trabajar con niños no la rechacé a pesar de que no sabía nada sobre cómo tratarlos, fui aprendiendo poco a poco. En ese tiempo mi preparación académica se limitaba a primaria, secundaria y un año de secretariado bilingüe.

Al estar laborando como asistente me interesó mucho el método Montessori el cual quise estudiar, pero para eso tenía que tener el bachillerato y mucho

dinero ya que el costo del diplomado Montessori estaba fuera de mi alcance económicamente, así que lo postergué por muchos años, el año de 1983 inicié el bachillerato, estando mi hijo David con meses de nacido, y terminándolo en 1987 ya que me embaracé del tercero de mis hijos, Rodrigo. Continué la universidad en la licenciatura de pedagogía pero tuve que abandonarla ya que al fallecer mi madre, mis hermanas ya no pudieron apoyarme con el cuidado de mis hijos.

Desde entonces me encuentro trabajando en el Colegio Tenochtitlán, estando en mi zona de confort, pero no me sentía satisfecha así que investigué por mucho tiempo dónde podía estudiar la licenciatura en preescolar y no encontraba, tenía como inconveniente mi edad, y cuando me estaba dando por vencida me enteré por una compañera que la Universidad Pedagógica Nacional abría su convocatoria para dicha licenciatura, realice el examen, lo acredité, aquí estoy otra vez estudiando después de más de veinte años, no ha sido fácil pero me esfuerzo por aprender. (Socorro, 2016).

Nuestras estudiantes, entonces, no son los jóvenes que egresan del bachillerato e inmediatamente logran un lugar en la universidad de su preferencia, no son hijas o hijos de familia que aún son apoyados por sus padres y que cuentan con tiempo completo y con las condiciones objetivas resueltas para desarrollar sus estudios. Por el contrario, se trata en su mayoría de mujeres que asumen un triple rol social: madres, trabajadoras y estudiantes universitarias. Ellas manifiestan que su tiempo se reparte entre la atención a los hijos y al esposo, el cumplimiento de sus obligaciones laborales como docentes y las tareas que les exigen sus estudios en la universidad, y arguyen, no sin falta de razón, que todo esto afecta negativamente en su desempeño académico al interior de la licenciatura.

Sin embargo, existe un rasgo muy particular del perfil de ingreso de las alumnas de la LEPTIC que representa una veta importante para generar conocimiento y reflexión; su práctica docente, es decir, ellas trabajan ya como docentes en preescolar y cuentan con una experiencia formal de por lo menos dos años, requisito de ingreso al programa que muchas alumnas rebasan, pues hay quienes tienen más de 15 años laborando como maestras en el nivel.

Lo anterior constituye, como lo veremos en el apartado siguiente, el objeto de estudio en torno al cual se construyen los contenidos y propósitos del programa de estudios. El cúmulo de saberes, de creencias, de maneras de hacer y pensar en torno a la enseñanza y al ser docente que poseen las alumnas, pretende ser articulado con la teoría psicopedagógica e histórico-social que se ofrecen a la discusión como parte de los planes y programas de estudios.

La articulación de ambos elementos ofrece posibilidades valiosas para una formación crítica que se construye a partir de la reflexión sobre un objeto de estudio concreto: la práctica docente de las alumnas y un contenido teórico anclado a la realidad en la cual se inscribe ese objeto de estudio, y cuya función no es acrecentar el saber enciclopédico de las estudiantes sino apoyar el análisis, la comprensión y el mejoramiento de su trabajo como educadoras. Sin duda, el modelo escapa al común de los procesos de formación de las carreras universitarias, donde la experiencia práctica y la formación teórica aparecen separadas en tiempo y espacio, correspondiendo a dos momentos históricos diferentes en la vida del sujeto en formación (Medina y Arreola, 2015, p. 10).

De acuerdo con lo anterior, la estrategia de formación en la licenciatura se orienta, más que a la preeminencia de los contenidos teóricos, hacia el empleo de estos como herramientas para el análisis, la reflexión y la intervención en la práctica docente propia de los alumnos. En este sentido, el trayecto formativo se enfoca en el diseño y aplicación de proyectos de intervención, mediante los cuales los alumnos mejoren su enseñanza. Para ello, la licenciatura propone el empleo de una metodología basada en los fundamentos de la investigación-acción⁴ como eje articulador de los contenidos de la licenciatura y estrategia de concreción en la práctica de los mismos.

⁴ La investigación-acción es, además de una metodología de investigación, una forma de desarrollar la práctica docente, de acuerdo con Contreras (1994) se dirige a transformar la práctica, lo cual significa la mejora tanto de sus cualidades internas como de las condiciones en que esta ocurre. Pretende la transformación de la acción dirigida a los valores de la racionalidad, la justicia, la democracia y la vida satisfactoria, por medio de la autotransformación crítica de los sujetos.

Cabe mencionar que el enfoque y los principios a partir de los cuales desarrollamos el programa que es objeto de este estudio, no son nuevos dentro de las Unidades UPN, la experiencia acumulada por estas a lo largo de más de 30 años nivelando y actualizando a maestros de educación básica, a través de diferentes programas de estudio, ha partido siempre del propósito de profesionalizar su práctica y de ofrecerles herramientas para mejorarla. Hecho que nos ha permitido producir un saber, por vía directa, acerca de las necesidades, las percepciones, los anhelos y las angustias de los profesores. También nos ha situado en una posición privilegiada para acceder a información sobre la manera como se está transformado la identidad docente, en momentos históricos como el que vivimos en la actualidad, de cara a una propuesta de reforma educativa que genera malestar y desorientación:

En las aulas de nuestra universidad escuchamos de viva voz la angustia, la incertidumbre y la desorientación que las demandas de la sociedad y del sistema educativo producen en los docentes. Podemos percibir a través de su desempeño como estudiantes, de las problemáticas que plantean en sus trabajos académicos y de sus saberes y concepciones educativas, las grandes contradicciones que existen entre las propuestas realizadas en la reforma educativa y la constitución subjetiva de los profesores, misma que es producto de la formación y experiencia vividas en el marco de la pedagogía tradicional, contradicciones agudizadas por las condiciones laborales y materiales en las que la práctica docente de muchos maestros del país se realiza (Medina y Arreola, 2015, p. 10).

El programa de licenciatura al que hacemos referencia en este escrito se desarrolla en el contexto de una reforma que postula cambios trascendentales en aspectos curriculares, métodos de enseñanza y condiciones objetivas de la enseñanza, mismos que demandan como necesidad urgente la construcción de un nuevo perfil docente, el cual desde nuestra perspectiva no puede alcanzarse mediante simples cursos de actualización y evaluaciones a los docentes. De acuerdo con Medina y Arreola (2015), se considera aquí que es

preciso incluir a los docentes en procesos de formación basados en la reflexión y el análisis sistemático de su práctica y de las determinaciones sociales de la misma, en los cuales el aspecto teórico juega el papel de herramienta para la comprensión de la realidad y fundamento para su transformación. En ese sentido, cobra relevancia el hecho de que los docentes transiten por una formación universitaria, pero no una de cualquier tipo, sino por aquella en la que el objeto de estudio sea la práctica propia del maestro y el propósito su transformación.

Lamentablemente, las autoridades educativas a nivel general han apostado más por la capacitación para promover los cambios planteados en la actual reforma educativa que por la formación entendida como construcción del sujeto, en el sentido de actor participativo en la construcción de la realidad y no de mero ejecutor de los planes que de manera externa se diseñan para cumplir con las exigencias del sistema económico.

Pensamos que la LEPTIC representa una oportunidad valiosa para incidir en la reconstrucción de la identidad docente y en la revaloración como personas y como sujetos históricos de las estudiantes que la cursan.

La Licenciatura en Educación Preescolar 2008 con apoyo de la tecnologías de la información y comunicación, mejor conocida como LEPTIC, programa que surge el 30 de octubre de 2008 como producto de un acuerdo entre la UPN y la Secretaría de Educación del Gobierno del Distrito Federal (SEGDF) –quienes firman un convenio de colaboración para llevar a cabo la profesionalización del personal docente de los 244 Centros de Atención a la Infancia del Gobierno del Distrito Federal (CAIDF), los Centros de Atención y Desarrollo Infantil (CADI) del DIF y los 100 Centros Comunitarios (CC) de la Sociedad Civil, mediante el diseño curricular y ejecución de un programa académico para tal fin– constituye una experiencia que rompe con la lógica de la actualización limitada a los aspectos teóricos y técnicos del proceso pedagógico, buscando rescatar al sujeto humano con su historicidad y su ser ahí en el contexto concreto en el que se desarrolla su práctica.

En este caso, se trata de un programa de formación dirigido a personas que trabajan en Centros de Atención a la Infancia, que no cuentan con el grado de licenciadas en ese campo y que están cumpliendo alguna función educativa con la población de 0 a 6 años en las estancias infantiles. Cabe recordar que la licenciatura es un requisito indispensable para trabajar en ese nivel educativo, esto es a partir de la Ley de Obligatoriedad del Preescolar⁵ y de la Reforma Curricular de Preescolar 2004.

Dada la existencia de centros educativos sin personal a nivel licenciatura y ante la posibilidad de su cierre y, con ello, el no reconocimiento de la educación preescolar de la población infantil atendida; el personal de los 100 CC (que atienden a 13 000 infantes) se organiza y tras una serie de movilizaciones logran que el Gobierno Federal asuma su responsabilidad y establezca en el 2005 el Programa especial 2005-2009 para la acreditación de la educación preescolar de la población infantil que atienden, mediante el Acuerdo 358.⁶

Entre las condiciones que los centros debían cumplir para atender el Acuerdo 358 destaca la profesionalización del personal docente. Otra más es la seguridad de las instalaciones en las que se imparte la educación, además de cubrir el Programa de Preescolar (PEP). Para alcanzar estas condiciones la SEP otorgó un periodo de cuatro años, mismo que se ha extendido hasta la fecha, pues las limitaciones económicas de cada centro impiden su alcance.

⁵ La Ley de Obligatoriedad del Preescolar fue aprobada por la Legislatura LVIII en diciembre de 2001 y publicada en el *Diario Oficial* en noviembre de 2002, en ella se establece que el tercer grado de preescolar (para niños de 5 años de edad) debe ser obligatorio (es decir, todos los niños de 5 años debían estar matriculados) a partir del ciclo 2004-2005); para el segundo grado debían ser incorporados a partir del ciclo 2005-2006; y el primer grado (para niños de 3 años) en el ciclo 2008-2009. También especificó que los maestros de preescolares deben tener una preparación profesional al nivel de licenciatura.

⁶ SEP (2005) Acuerdo Número 358 por el que se establece el Programa Especial 2005-2009, para la Acreditación de la Educación Preescolar que reciben los Niños que asisten a Centros Comunitarios de Atención a la Infancia en el Distrito Federal. Consultado el 20 de noviembre del 2013 en www.reformapreescolar.sep.gob.mx/NORMATIVIDAD/acuerdos/acuerdo_358.html

Con respecto a la profesionalización, el Gobierno del Distrito Federal y con base en la Ley de Educación del Distrito Federal, a través de la Secretaría de Educación, coadyuvó con la apertura y facilitación de una serie de estrategias que facilitarían la obtención del grado de licenciatura no solo de las educadoras comunitarias, sino de su propio personal del CAI y de los CADI, comenzando, para ello, con la obtención del certificado de bachillerato a través del acuerdo 286 del Centro Nacional de Evaluación Educativa (Ceneval).

Una segunda estrategia fue la certificación de conocimientos y habilidades de una profesión a través del Ceneval.

Una salida fácil para nivelar a las docentes adscritas a las dependencias educativas de nivel preescolar en la Ciudad de México que no cuentan con el grado de licenciatura, fue el promover la realización del Examen de Ceneval como opción para obtener el título por medio de un instrumento de evaluación de opción múltiple que no implica una formación formal previa en el campo de la educación preescolar, sino solamente tener una experiencia laboral de tres años en ese nivel, medida que sin duda resultó contradictoria con los propósitos de elevar la calidad educativa y de transformar la práctica de estas docentes, amén de que debido a la exclusión al acceso de oportunidades educativas del sistema que vivieron muchas de ellas, no pudieron certificar sus competencias. Ante este panorama, la SEGDF optó por una alternativa de mayor trascendencia al acudir a la UPN.

Promover que los docentes ingresen a un proceso formal para profesionalizarse representa una decisión responsable y congruente con las necesidades de preparación de las profesoras de la Ciudad de México ante la reforma educativa actual y frente a las condiciones que vivimos hoy, caracterizadas por los cambios vertiginosos que experimenta la sociedad, la diversidad cultural y el alto desarrollo tecnológico, aspectos que impactan en el surgimiento de nuevas formas de percibir la realidad y de construir el lazo social, es decir, en la construcción de nuevas formas de subjetividad social.

La experiencia en el diseño y desarrollo de la LEPTIC no ha sido en manera alguna sencilla, pero ha significado una oportunidad

para articular por medio de un proyecto de intervención dos aspectos positivos que hoy convergen en nuestra ciudad: la experiencia de las unidades de la UPN en la formación y actualización del magisterio y una pequeña muestra de sentido social y democrático por parte de la política educativa en la Ciudad de México.

El principal desafío que hemos enfrentado en el desarrollo de la LEPTIC, es el mismo que vive a nivel general la educación en el país: ¿cómo conseguir los cambios deseados en la escuela y la docencia en un contexto escolar debilitado y fundado sobre viejos principios y prácticas que se han repetido por décadas hasta petrificarse? ¿Cómo desplazar el autoritarismo a favor de la tolerancia, la disciplina en aras de la flexibilidad, el memorismo por la capacidad de análisis y reflexión? Cuestiones que en el caso de la LEPTIC se agravan por las condiciones socioculturales y el perfil académico deficiente que tienen las alumnas como consecuencia de un trayecto formativo ajeno en muchos casos a la docencia, y, en otros, limitado a niveles técnicos del campo educativo.

La respuesta que hemos encontrado consiste en recuperar un concepto de formación que apunte a reconstruir la identidad docente de nuestros alumnos y abrir paso a una subjetividad alternativa a la que se fundó desde la pedagogía tradicional y que ahora resulta poco eficiente para enfrentar el cambio social, pero también distinta a la que desde el pragmatismo trata de imponer la lógica de mercado.

En ese sentido, el tomar como uno de los fundamentos de la LEPTIC la enseñanza por competencias, no implica asumirla de manera acrítica e irreflexiva, sino considerarla a partir del conocimiento del contexto en el que la propuesta de dicho enfoque surge como parte de la reforma educativa y de su relación con las necesidades de un sistema económico particular. Desde esta perspectiva, la cuestión es desarrollar una concepción y práctica de las competencias que sea crítica y que se inscriba en un proceso de formación que considere al ser como multidimensional y no solo en el sentido práctico-utilitario como solucionador de problemas e innovador en

los procesos de trabajo. Se pretende entonces superar la visión empresarial del término para transformarlo en una estrategia de enseñanza que desarrolle en el sujeto sus potencialidades sociales, físicas estéticas, emocionales, productivas, entre otras, en beneficio de la vida comunitaria.

ESTRUCTURA Y PROPÓSITOS DE LA LEPTIC

El programa de Licenciatura en Educación Preescolar 2008 con apoyo de las TIC, brinda la oportunidad de formar al nuevo educador que se requiere para afrontar las necesidades educativas del siglo XXI, capaz de intervenir para generar y acompañar procesos socioeducativos en la infancia, la familia y la comunidad desde una perspectiva holística tendiente a promover y mediar los procesos formativos de las y los niños de preescolar (Añorve, Aguilar y Ramírez, 2008, p. 4).

De acuerdo con Añorve, Aguilar y Ramírez (2008), este programa parte de visualizar a las y los docentes más que como meros instrumentadores de programas como profesionales reflexivos, transformadores capaces de crear, junto con otros, todo un ecosistema de relaciones pedagógicas y humanas que, en algún momento, buscarían transformar nuestro mundo en un mejor lugar desde las aulas y la comunidad.

Un principio importante que sustenta el programa de la LEPTIC es su carácter social y cultural, pues está orientado, según Añorve, Aguilar y Ramírez (2008), a brindar una oferta educativa de calidad dirigida a la primera infancia, en especial a niños y niñas de familias que viven en condición de pobreza, constituye el espacio y el momento de establecer las bases para generar una igualdad de oportunidades que compensen las carencias que inciden en su proceso de desarrollo psicobiológico y social. Lograr esto supone el diseño de programas socioeducativos de atención directa enfocados a mejorar los ambientes escolares, familiares y de la comunidad.

En un contexto signado por la incertidumbre, la disolución del lazo social, la inseguridad y la pobreza, resulta reconfortante encontrarnos con proyectos que apunten hacia el fortalecimiento y defensa de la vida en comunidad, la construcción de alianzas escuela-familia-gobierno, con el propósito de resarcir la vida colectiva y trabajar para disminuir la desigualdad social.

La LEPTIC pretende entonces formar a la docente como gestora, no solo de aprendizajes para los pequeños, sino también de mejoras para el entorno en el que se desenvuelven. Entendemos aquí el concepto de gestión no en el sentido tradicional, a partir del cual se gestiona en la escuela, lo que significa actuar en un espacio material preexistente, con las condiciones y relaciones que ahí se dan y sobre todo a partir de una subjetividad conocida (administrar lo existente, bajo las formas de pensamiento y de acción establecidas). En oposición a lo anterior asumimos la perspectiva que se sintetiza en la expresión “gestionar escuela”, en la que no se trata de poner en marcha algo dado y determinado, una materialidad que nos excede, sino hacer que una experiencia ocurra. En este sentido, la gestión tiene que ver con crear condiciones para que algo se movilice en los sujetos. En otros términos, podemos afirmar, retomando a Duschatzky (2002, p. 67), que se trata de hacer escuela, de producir subjetividad, no solo de aplicar la existente.

En las condiciones de cambio constante y vertiginoso que vive la sociedad en la actualidad, es necesario producir nuevas formas de pensamiento, resignificar los preceptos y los fundamentos que nos orientan en las instituciones, para poder sobrevivir en las condiciones novedosas que nos presenta la realidad.

Lo anterior es posible sólo a partir del reconocimiento de que ahí donde no hay nada es precisamente el lugar donde existe la posibilidad de creación, la gestión en este sentido se entiende entonces como creación de las condiciones y situaciones necesarias para educar, esto es, gestionar escuela, no gestionar en la escuela, abrir brecha ahí donde el camino se estrecha e impide que las posibilidades fluyan (Medina, Chapela y Hernández, 2009, p. 69).

De acuerdo con lo anterior, los fundamentos de la LEPTIC se expresan en los siguientes cuatro pilares que dan articulación y coherencia al plan de estudios:

1. **Gerencia del conocimiento.** Referido a los procesos de metacognición, es decir, “saber qué es lo que se sabe y cómo se sabe”, a fin de hacer mejor uso de este conocimiento y fortalecerlo. Ello implica que las docentes de preescolar mantendrán una conversión pedagógica de su quehacer práctico recopilado a lo largo de los años de experiencia en el nivel preescolar para llevarlo a una dimensión explícita que lo revalora y los reestructura al ser resignificado.
2. **Enfoque por competencias.** El conjunto de conocimientos, valores, habilidades y actitudes pedagógicas y sociales que desarrollaremos a lo largo de la LEPTIC 08 a fin de que, combinados de varias maneras, nos sean útiles para desempeñar mejor nuestra actividad docente, adaptarnos a nuevas situaciones según el contexto en el que trabajamos.
3. **Enfoque constructivista.** Visión donde se considera que el proceso de enseñanza- aprendizaje es dinámico y parte de nuestra experiencia y saberes previos para asegurar la construcción de aprendizajes significativos (Ausubel, 1976), por lo que nuestra experiencia como docentes será fundamental para incorporar nuevos aprendizajes tendientes a mejorar nuestra labor.
4. **Enfoque comunitario.** Posición teórica que reconoce en forma innovadora la relación comunidad-escuela a fin de fortalecer las redes sociales y el propio modelo de comunidad mediante la revaloración de las prácticas sociocomunitarias que las docentes del nivel preescolar desarrollan en sus propios contextos educativos.

Los fundamentos anteriores se expresan en cinco ámbitos y un eje, a través de los cuales se estructura el plan curricular de la carrera:

- **Ámbito Profesional** (cinco asignaturas). Reflexionar sobre el significado de ser docente que atiende a la primera infancia, antecedentes históricos de la profesión, políticas y prácticas de intervención.
- **Ámbito de Gestión Escolar Comunitaria** (cuatro asignaturas). Ofrece una base teórico-metodológica que permita la articulación escuela-comunidad de manera equilibrada y armoniosa.
- **Ámbito de Gestión Curricular** (siete asignaturas). Busca que las y los profesionales de educación preescolar sean capaces de llevar a la práctica el programa educativo, realizar adecuaciones curriculares de acuerdo con su contexto y con las necesidades e intereses de la población que atienden.
- **Ámbito Metodológico** (siete asignaturas). Herramientas para favorecer el diseño y desarrollo de proyectos socioeducativos y de intervención tanto en la escuela como en la comunidad.
- **Ámbito Socioafectivo** (cuatro asignaturas). Aborda los aspectos referidos al desarrollo del niño, la gestión de las relaciones interpersonales y sociales y propiciar y mantener un clima afectivo en el aula.
- **Eje de Gestión Pedagógica** (nueve asignaturas). Desarrolla los conocimientos y actitudes didácticas para que los egresados establezcan un enfoque innovador, apliquen los principios de aprendizaje en el aula, instrumenten una planeación efectiva, organicen pedagógicamente el espacio del aula y realicen una evaluación formativa del proceso.

La duración de la licenciatura es de tres años divididos en nueve cuatrimestres, en los que se cursan 36 asignaturas en una modalidad mixta: 23 de manera presencial y 13 en línea.

Perfil de egreso

Se espera que al terminar sus estudios el egresado de la LEPTIC sea consciente de su papel como gestor de aprendizajes en los niños

preescolares y transformador de realidades socioeducativas, capaz de valorar, autoevaluar y reflexionar su rol personal y profesional.

Que diseña y planea curricularmente en congruencia con enfoques teórico-metodológicos actuales las situaciones didácticas pertinentes al desarrollo psicobiológico y social del niño preescolar en la perspectiva de favorecer su desarrollo integral bajo los principios del constructivismo, el aprendizaje significativo y el enfoque holístico considerando la diversidad como una fortaleza.

Gestiona críticamente transposiciones didácticas para promover la construcción de aprendizajes significativos, favorecer los procesos de metacognición y de autorregulación, el pensamiento lógico matemático, el lenguaje, el acercamiento a la ciencia, el pensamiento reflexivo, el desarrollo de la psicomotricidad, la creatividad y la expresión artística de niñas y niños en etapa preescolar, mediante la aplicación de metodologías y estrategias innovadoras y diferenciadas en las que el juego es el punto central en la creación de aprendizajes.

Aplica elementos teórico-metodológicos de la gestión escolar-comunitaria para diseñar, implementar y evaluar proyectos socioeducativos desde el aula y la comunidad como respuesta a las problemáticas más relevantes del contexto en el que se desarrolla.

Sistematiza y reflexiona críticamente sus experiencias socioeducativas del aula y la participación comunitaria para aprender de ella e intervenir en los contextos en los que se desarrolla con una actitud de respeto a la diversidad, tolerancia a la variedad de opiniones y capacidad para la toma de decisiones que favorecen la equidad y calidad en su aula, centro escolar y comunidad.

LA EXPERIENCIA CONCRETA EN EL DESARROLLO DE LA LEPTIC EN LA UNIDAD 097 SUR: LA NECESIDAD DE PARTIR DE LA RECONSTRUCCIÓN SUBJETIVA DE LAS MAESTRAS-ALUMNAS

Quienes nos dedicamos a la tarea docente sabemos que un programa educativo consiste en una propuesta curricular ideal que al

ponerse en práctica en la realidad enfrenta condiciones y necesidades particulares que afectan su desarrollo y los resultados educativos esperados. Por lo que los docentes que asumen la tarea de llevarlo a cabo, fieles a su papel de mediadores, tienen la obligación de ajustarlo a las características de los alumnos que lo han de cursar.

En el caso de la LEPTIC, como se puede observar en el apartado anterior, el perfil de egreso es sumamente ambicioso, sin embargo, los antecedentes académicos de las estudiantes que ingresan al programa son pobres. Existe la carencia de bases conceptuales elementales relativas al discurso educativo y una construcción subjetiva distante respecto a la identidad docente como profesión, ambos aspectos como consecuencia de la manera como arribaron a la práctica de la enseñanza. Lo anterior se ve agravado por las condiciones sociales en las que viven muchas de nuestras alumnas, que además de problemas económicos, en muchos casos, padecen también problemas de violencia intrafamiliar y discriminación de género.

Esto último nos ha llevado a distinguir el factor emocional y afectivo como uno de los aspectos primordiales a considerar en la reflexión sobre la manera como se ha desarrollado el programa educativo en la unidad y los resultados alcanzados en el mismo.

Ante lo planteado previamente, el primer paso para mejorar el programa ha sido responder a la pregunta ¿quiénes son los alumnos y alumnas de la LEPTIC? ¿Cómo se han construido como sujetos sociales y como docentes? ¿Cuáles son las condiciones reales, tanto objetivas como subjetivas, a partir de las cuales enfrentan las exigencias del programa educativo?

En primer término, podemos decir que nuestras alumnas (99% de la matrícula son mujeres), son docentes de educación preescolar en colegios particulares, Centros de Atención a la Infancia (CAI), Centros Comunitarios de Atención a la Infancia (CCAI), Centros de Educación Inicial (CEI) y Centros de Desarrollo Infantil (Cendi).

Según Añorve, Ramírez y Aguilar (2008), la mayoría de estos centros educativos se encuentran ubicados en mercados y colonias populares de las delegaciones de la Ciudad de México,

caracterizándose por un entorno con problemáticas sociales como el subempleo, la delincuencia y la drogadicción. También cabe destacar que en casos como el de los centros comunitarios, estas docentes tienen un salario que es inferior al del promedio de los docentes en otras modalidades, se cubre con las finanzas aportadas por las familias de los educandos y por donativos, y eventualmente cuentan con las prestaciones que la ley establece.

La información recabada a través de la aplicación de instrumentos como encuestas, entrevistas, observación participativa, narraciones biográficas, trabajos académicos que realizan los alumnos como el diagnóstico pedagógico, el análisis de su práctica docente y el desempeño en las sesiones presenciales, ha confirmado la existencia de un perfil académico con fuertes carencias que permite hablar de un capital cultural deficitario, en el que el bagaje conceptual respecto al ámbito educativo es pobre. Las habilidades requeridas para asumir estudios a nivel licenciatura como son la comprensión y el hábito lector, la capacidad de análisis y la facilidad para redactar y expresarse oralmente, están muy poco desarrolladas.

Presentamos a continuación lo que nos relata una profesora-alumna respecto a la forma como llegó a la docencia y sobre su trayecto de formación:

En el año de 1987, en la Parroquia de la Resurrección que es de la comunidad, me invitaron a participar en el Curso de Asistente Educativo, que impartían las psicólogas, en este momento fue cuando descubrí que tenía vocación para ser maestra y de inmediato acepté, iniciaba en el mes de marzo, estaba muy emocionada porque me gustaba dar clases, era una gran oportunidad y satisfacción, poder asistir, así cumplir mi sueño, pero a la vez me preocupaba porque ya me sentía muy grande para poder entender, pero era un reto para mí, el curso duro 6 meses, obtuve mis calificaciones, pero no nos dieron ningún documento por participar, me ofrecieron hacer servicio social en el grupo de Preescolar III, como asistente en la Guardería, el cual lo realicé por las tardes.

Después, a mediados del año, me dieron la oportunidad de iniciar una nueva labor en la Guardería de la Parroquia, con un equipo de trabajo en donde

iniciamos lo que tanto esperaba, “dar clases,” en el mes de agosto comencé como responsable del grupo de Preescolar III, con 45 niños a mi cargo.

Tuve la inquietud por terminar mi secundaria en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) en donde obtuve mi certificado.

Realicé varios intentos para entrar a la Preparatoria, pero no fui aceptada, tuve muchos problemas, pero en el año de 2009 inicié tres propedéuticos en Bachillerato a Distancia, casi se llevaron un año; en el año 2010 inicié, fue muy difícil para mí, no tenía el hábito de la lectura, no me gustaba leer, en el bachillerato se me hacía demasiada lectura que en ocasiones no entendía y no poder preguntarle a alguien ya que no teníamos profesores presenciales que te enseñen y reprobé dos veces geometría analítica, a la vez tomé el curso de asistente educativo y puericultura en la Secretaría de Educación Pública obteniendo certificado de ambos cursos y por fin en marzo del 2012 obtuve mi certificado de Bachillerato a Distancia.

Para mí ha sido muy difícil seguir estudiando, porque me cuesta trabajo entender y sobre todo discernir las lecturas, mi pasatiempo favorito era tejer, pero a partir de los estudios que he ido realizado poco a poco me he olvidado de él, e interesándome en el estudio y darme cuenta de la importancia que tiene que la coordinadora, directivos y personal docente tengan la misma preparación académica, ya que si no es así no se puede trabajar y no nos damos cuenta en qué estamos fallando (Alma, 2015).

Existe también poca identificación con el trabajo docente como profesión, al respecto muchas alumnas afirman que llegaron a esta actividad por accidente y como una forma sencilla de obtener una remuneración económica. El siguiente es un segmento de la autobiografía de una profesora-alumna de la licenciatura:

Mi hijo asistía a un jardín de niños cerca de mi casa, a mí me gustaba asistir cada que lo requerían para participar en alguna actividad de los niños o alguna celebración, la directora al ver cómo me involucraba y la manera como trataba a los niños, me preguntó si me gustaría trabajar como ayudante en la escuela, pensé que sería una forma de estar cerca de mi hijo y además de ganar algo de dinero de manera sencilla porque yo creía que así era el ser maestra muy fácil,

acepté y después de un tiempo me dejaron como educadora responsable de grupo (Alejandra, 2015).

La vía de ingreso a la docencia que nos relata esta alumna es recurrente entre nuestras estudiantes, y tiene como soporte subjetivo la idea de que la educación preescolar es una tarea sencilla y está vinculada a un sentido maternal, por lo que haber tenido hijos biológicos, amar a los niños y tratarlos con afecto, son elementos suficientes para ejercer la docencia en ese nivel, lo que evidentemente resulta un gran equívoco que afecta la calidad de la educación a la primera infancia.

Otras maestras manifiestan que terminaron el bachillerato y no pudieron entrar a la carrera universitaria que deseaban y que por medio de alguna amistad o familiar que laboraba en un jardín de niños se les invitó a dar clases en ese nivel educativo. También hay quienes relatan haber sentido siempre atracción por ser educadoras, sin embargo, no tuvieron los medios económicos para hacer una licenciatura en ese campo y tuvieron que conformarse con hacer una carrera técnica como puericultoras o asistentes de educadora.

Sin duda, la manera de arribar a la docencia determina en gran medida la identidad con la profesión y el tipo de práctica que se desarrolla, en el caso de las alumnas de la LEPTIC, expresan que al no contar con una formación profesional como docentes, construyeron su forma de ser maestras a partir de la imitación de lo que hacían sus profesores cuando ellas jugaban el rol de estudiantes o a partir de observar, cuando apenas iniciaban su trayecto como docentes, lo que hacían sus compañeras educadoras con mayor experiencia. Lo cierto es que su formación y su práctica como maestras se constituyeron a partir de un modelo tradicionalista fundado en la autoridad y la transmisión, pero sobre todo con una tendencia a entender la escuela de nivel preescolar bajo la concepción reducida y equivocada que la mira como guardería, es decir, como el lugar en el que se cuida a los pequeños mientras los padres trabajan.

En este sentido, la práctica se convierte en repetición rutinaria de una serie de acciones que de manera irreflexiva y sin sustento teórico psicopedagógico se desarrollan en un contexto escolar que se configura a partir de la tradición y la inmovilidad. En este caso, los cursos de actualización y de capacitación ayudan poco, pues se asumen como formas impuestas desde el exterior, que amenazan el ámbito de seguridad y confort construido a partir de la repetición de modelos de ser y hacer que, se piensa, funcionan para sacar adelante un trabajo entendido como práctico, sin atender la complejidad y trascendencia para el individuo y la sociedad de la formación en la primera infancia.

El otro factor fundamental al que hemos hecho alusión anteriormente, es el que se refiere al aspecto socioeconómico y cultural del que provienen nuestras alumnas y en el que se desempeñan. Al respecto podemos señalar dos rasgos que también aparecen con regularidad en las estudiantes de la LEPTIC: su adscripción a una clase de nivel económico bajo y a un contexto cultural en el cual priva el machismo y la violencia. En relación con el primero, podemos comentar sobre las dificultades económicas que experimentan sus familias, lo que las obliga a buscar un empleo adicional al de la docencia, tenemos alumnas que además de su trabajo como maestras se dedican al comercio ambulante o a la venta de ropa y zapatos por catálogo. Lo anterior afecta los tiempos para el estudio y la realización de los trabajos que demanda el programa, determinando que algunas deserten o tengan un rendimiento muy bajo en la licenciatura. Es muy común que algunas estudiantes argumenten que no realizan las actividades en línea porque no tienen computadora o les faltó dinero para ir al café internet.

Respecto al segundo rasgo, por comentarios de las propias alumnas, nos damos cuenta de situaciones de violencia e inequidad de género, como, por ejemplo, aquellas a quienes sus esposos las golpean, se oponen a que continúen estudiando o ponen como condición para que lo hagan que, antes de salir de su casa para asistir a la universidad, realicen el quehacer y hagan el desayuno para

sus hijos. No son pocas las alumnas que han decidido separarse de sus parejas por continuar con la licenciatura, en esto influye desde luego la manera como se transforma su percepción y su valoración del ser mujer, a partir de su contacto con un entorno universitario y otro tipo de lecturas, distintas a las que acostumbraban hacer antes de iniciar su proceso de formación-transformación.

En la siguiente narración, se da cuenta de algunas de estas situaciones:

Me ha costado mucho continuar mis estudios en la licenciatura, tengo tres hijos, dos niños y una niña, mi esposo pelea mucho conmigo porque dice que para qué quiero estudiar, que mejor debería quedarme a cuidar a los hijos. Un día llego bien tomado de su trabajo y yo estaba haciendo mi tarea en una laptop viejita, me la arrebató y me dijo que ya no quería que estuviera con mis pendejadas porque me iba a pegar, que seguro eso de ir a la escuela era nada más para andar de loca con otros hombres. No quiero dejar la universidad porque nunca imaginé que podía estudiar en una escuela superior como la UPN, pero la verdad sí me afecta mucho que mi esposo no me apoye porque a veces no puedo leer las lecturas que nos dejan, porque tengo que atender a mis hijos, a veces hasta hago las cosas a escondidas, pero es muy difícil. Luego los maestros no me creen que no hago las cosas por esa situación, sino porque soy incumplida, de todas maneras estoy decidida a terminar la carrera aunque tenga que separarme de mi esposo (Guadalupe, 2014).

El capital cultural con el que llegan la mayoría de las estudiantes de la LEPTIC es deficitario, carecen de experiencias en prácticas como la lectura de obras esenciales de la literatura nacional y universal, la asistencia a museos, a conciertos de música o salas cinematográficas distintas a las que se imponen en los medios masivos de comunicación. Su situación económica no les ha permitido viajar fuera del país y conocer otras culturas, los conocimientos acerca de la historia y la vida política de la nación son pocos y a nivel muy superficial, no hay lectura de periódicos o revistas especializadas, el criterio respecto a lo que sucede en México o en el mundo lo

conforman a través de lo que la televisión difunde. En síntesis, podemos afirmar que el perfil académico y cultural difiere mucho al de los jóvenes universitarios que fungen como estudiantes de tiempo completo provenientes de la clase media o alta en universidades públicas o privadas como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) o la Universidad Iberoamericana. Se trata, como lo decía anteriormente, de mujeres en las que confluyen tres roles sociales distintos: madres de familia, maestras de educación preescolar y estudiantes de licenciatura, con todas las peculiaridades y complicaciones que esto implica.

No obstante, por casualidad, por necesidad económica, por mantener un empleo en el cual se les exige tener el nivel de licenciadas o por un deseo real de superarse, están ahí en su universidad, lidiando con los obstáculos que se les presentan, sin lugar a dudas, en un proceso de transformación que las llevará a una manera de ser mujeres y maestras distinta a la que aseguraban sus condiciones sociales, familiares y académicas de origen.

LA RECONSTRUCCIÓN SUBJETIVA Y EL ACOMPAÑAMIENTO COMO FORMA DE ACORTAR LA DISTANCIA ENTRE EL PERFIL REAL DE LAS MAESTRAS-ALUMNAS Y LOS PROPÓSITOS DE LA LEPTIC

Lo planteado en el apartado anterior, nos lleva a ver la formación de nuestras alumnas como un proceso complejo y contradictorio, el cual no puede ser asumido desde criterios homogeneizadores centrados en los contenidos curriculares soslayando a las personas, ni desde una lógica verticalista y autoritaria que pudiera reproducir las condiciones de inequidad que ellas viven en su entorno.

Entendemos la necesidad de considerar al sujeto del que se parte y la distancia que media entre este y el ideal al que se pretende arribar al final de la licenciatura. La experiencia en estos últimos nueve años nos dice que la estrategia es recomponer la subjetividad

e identidad de las alumnas, a través de procesos centrados en el aspecto humano de la formación, en los cuales se privilegie el dialogo, el relato, la reflexión y la acción, con el propósito de transformar una realidad objetiva y subjetiva que es adversa a la vida y formación de los sujetos en cuestión.

Compartimos la postura de García (2007, p. 73), quien afirma que la formación como proceso no conoce objetivos impuestos desde la exterioridad de los seres humanos, tampoco se limita a reproducir comportamientos y modelos de vida existentes del mundo social. Consiste, aludiendo a la expresión empleada por Ferry, en el trabajo que realiza por sí mismo o con la ayuda que le proveen otros.

Acompañar en este proceso de formación a las alumnas es requisito indispensable en tanto el otro constituye a los hombres y mujeres en la medida que interviene en ellos.

En este sentido, de acuerdo con García (2007, p. 74), la formación va más allá de un cultivo de destrezas, implica una apropiación de aquello en lo cual nos hemos detenido para plantearnos ¿quiénes somos?, ¿cómo somos?, ¿qué es lo que nos afecta y subsume como sujetos?, ¿cómo hemos respondido a esa sujeción?, ¿qué podemos hacer y esperar en tanto que ya es parte de nuestra existencia?

Las cuestiones planteadas arriba se pueden abordar desde la reflexión y el lenguaje, a partir de este último construimos el mundo y con él a nosotros mismos. En este sentido, el habla y la escucha son herramientas fundamentales para un proceso de reconstrucción subjetiva de las estudiantes de la licenciatura.

Entendemos aquí la subjetividad como determinación o posibilidad de ser que se concreta solo a través del transitar de los individuos por la vida social al interior de las instituciones, mismas que marcan sus cuerpos y mentes con principios, valores, normas, concepciones, que de manera simbólica instauran una forma subjetiva que orientará su manera de ser y actuar en el mundo y con los otros.

Lacan (1986, p. 56), en la misma perspectiva, explica la subjetividad como sistema organizado de símbolos que aspiran a abarcar la totalidad de una experiencia, animarla y darle sentido. Ese orden

simbólico al que se hace referencia, lo constituye la cultura en la que los sujetos se inscriben y producen una forma de habitarla.

El lenguaje es la materia esencial con la que dicha forma subjetiva se estructura y se pone en juego al interior de la cultura a la que se pertenece, por lo que podemos considerarlo como elemento central en la constitución de los sujetos.

Tomando como fundamento lo anterior, una de las acciones realizadas en la Unidad UPN 097 Sur, para abordar el programa educativo de la LEPTIC, consistió en desarrollar con la primera generación de la licenciatura un programa llamado Reconstruyendo la vida, reconstruyendo la escuela, basado en el acompañamiento entre iguales, la co-docencia, el relato escolar, la observación de clase, la autoevaluación y la entrevista como estrategias para contrarrestar las deficiencias de las alumnas, brindarles apoyo permanente durante el transcurso de la carrera, retroalimentar su proceso de aprendizaje y fortalecer la formación de los docentes de la universidad que participan en el programa educativo. El programa, basado en un enfoque de investigación-intervención, se planteó también impulsar el desarrollo de proyectos de investigación que ayuden a evaluar y retroalimentar el plan de estudios.

El relato escolar es una de las herramientas que se emplea en el programa de acompañamiento, contiene elementos propios de la historia de vida y del trayecto de escolarización de las maestras-alumnas. La construcción narrativa del relato nos ayuda a comprender aspectos del cómo se identifican consigo mismas, sobre situaciones familiares significativas en su vida, sus percepciones acerca de la enseñanza-aprendizaje, así como factores de tipo emocional, dentro o fuera de la escuela que identifican como relevantes en su proceso de constitución como sujetos sociales.

Partimos de la idea de que la narración es un aspecto intrínseco a la vida del ser humano, la expresión, por medio del lenguaje, de nuestra historia, da cuenta de aquellas experiencias significativas a través de las que hemos llegado a ser lo que somos:

La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos, experimentamos el mundo [...] la educación es la construcción y re-construcción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias (Connelly y Clandinin, citados por Sandín, 2003, p. 147).

A raíz del análisis de lo expresado en los relatos de vida, encontramos maestras-alumnas con trayectos de vida difíciles, al interior de relaciones familiares complicadas, con una muy arraigada percepción tradicionalista respecto a su rol social como mujeres, esto las pone en una situación fuertemente contradictoria al ingresar a un ámbito universitario que les abre la posibilidad de conocer formas de pensamiento crítico, en procesos de discusión que cuestionan la realidad y las estructuras de poder que la sostienen. En este proceso, uno de los elementos que se ponen en juego de manera inmediata es la reflexión acerca del ser y la posibilidad de su transformación. Sin duda, este proceso genera angustia, la alumna se ve de pronto ante la necesidad de elegir entre continuar una forma de vida sumisa, rutinaria, en muchos casos violenta, o cambiarla por algo mejor, aunque esto implique romper o reconstruir lazos afectivos. Ante esto, el acompañamiento resulta importante, el tutor se ve ante una función como docente que rebasa la transmisión de conocimientos, se convierte en una posibilidad de escucha y de erigirse en ese otro que interviene, para abrir cauce a la construcción de una nueva subjetividad. En este sentido, nos ha tocado muchas veces a los docentes de la LEPTIC escuchar episodios difíciles de la vida de nuestras alumnas, ofrecerles palabras para reanimarlas y motivarlas a continuar en el programa, pero también hemos visto cómo para muchas la decisión es abandonar la universidad. Definitivamente la cuestión emocional representa el punto crucial en el desarrollo del programa. Los esfuerzos de la unidad se anclan en las bondades del diálogo, el

acompañamiento y la comprensión de las condiciones subjetivas y socioculturales del otro y de nosotros mismos, para, a partir de eso, impulsar los procesos de producción de conocimiento, aprendizaje y transformación que la práctica educativa requiere.

Además del programa de acompañamiento, se han desarrollado otras acciones extracurriculares dirigidas a mejorar el perfil con que las alumnas ingresan a partir de la detección de los aspectos con mayor deficiencia, entre ellas se encuentran talleres de lectura y redacción, cursos de computación, conferencias.

La LEPTIC 2008 es un programa que puede considerarse joven aún, es preciso realizar una evaluación profunda de su desarrollo y de los resultados en el aspecto académico, pero sí podemos afirmar ahora que las alumnas que han ingresado a esta licenciatura han encontrado un espacio para reflexionar sobre sí mismas como docentes y como mujeres, un lugar en el que pueden expresarse y ser escuchadas, resignificar sus prácticas, sus valores y saberes, pero sobre todo valorarse como personas, como sujetos sociales y como profesionales. Estamos seguros de que ese es el primer paso para la reconstrucción y transformación de su práctica como educadoras.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Para finalizar, podemos afirmar que el debate en torno a la reforma y el cambio educativo puede resultar inútil si no se incluye en el mismo el análisis de los sujetos que están inmersos en el quehacer educativo, en cuanto a sus intereses, sus ideales, sus necesidades, sus formas de pensar y actuar en el mundo, así como de las condiciones sociales en que se desenvuelve su práctica.

En este sentido se reconoce que una reforma curricular, pensada, vivida, realizada in situ, es un acto sobre un objeto vivo, en el que se entrecruzan las historias personales de los sujetos, sus afectos y desafectos, sus depositaciones hacia la institución intervenida, sus expectativas sobre el cambio y las consecuentes

resistencias frente a la amenaza de las posibles pérdidas (Reyna, 2009, p. 174).

En las circunstancias actuales, la tarea de reconstruir la identidad del maestro a partir de la construcción de una subjetividad docente renovada, junto con otra tarea urgente que tiene que ver con volver a dotar de sentido a la educación y a la escuela, son condiciones indispensables para pensar cualquier nueva propuesta en el enfoque para enseñar y aprender. En esta perspectiva, estamos comprometidos con la LEPTIC y con las maestras educadoras de la Ciudad de México, que han decidido incorporarse a este proceso de formación con el firme propósito de acompañarnos en este esfuerzo por transformarnos a nosotros mismos para poder transformar la realidad.

REFERENCIAS

- Aguilar, M. (coord.) (1990). *Crítica del sujeto*. México: UNAM.
- Añorve, G., Aguilar G. y Ramírez, A. (2008). *Programa y Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar con apoyo en las Tecnologías de la Información y el Conocimiento (LEPTIC)*. México: UPN.
- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bacher, S. (2009). *Tatuados por los medios, dilemas de la educación en la era digital*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Barbero, J. (2009). Prólogo. En S. Bacher, *Tatuados por los medios, dilemas de la educación en la era digital* (p. 13). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Contreras, D. (1994). Investigación en la acción. *Revista Pedagogía* (224). España: Universidad de Barcelona.
- Deleuze, G. (1999). *Conversaciones 1972-1990*. Madrid, España: Pre-textos.
- Dietrich, H. (coord.) (1997). *Globalización, exclusión y democracia en América Latina*. México: Joaquín Mortiz.
- Dubet, F. (2004). ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? En E. Tenti (coord.), *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina* (pp.15-43). Buenos Aires, Argentina: IPEE-UNESCO.
- Duschastsky S. y Birgin A. (2002). *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.

- Dussel, E. (1997). Modernización, globalización y exclusión. En D. Heinz (coord.), *Globalización, exclusión y democracia en América Latina* (pp. 75-98). México: Joaquín Mortiz.
- Estay, J. (1995). La globalización y sus significados. En J. L. Calva (coord.), *Globalización y bloques económicos: realidades y mitos* (p. 27). México: Universidad de Guadalajara-Juan Pablos editor.
- Esteve, J. (2005). Identidad y desafíos de la condición docente. Seminario internacional La renovación del oficio del docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Organizado por el IIPE-UNESCO sede Buenos Aires. Buenos Aires, 9, 10 y 11 de noviembre.
- García, M. (2007). *Formación, concepto vitalizado por Gadamer*. México: Castellanos.
- Lacan, J. (1986). *Seminario 2. El Yo en la teoría de Freud y en la experiencia psicoanalítica. 1954-1955*. México: Paidós.
- Lipovetsky, G. (1986). *La era del vacío. Ensayos sobre el liberalismo contemporáneo*. Madrid, España: Anagrama.
- Lyotard, J. (1990). *La condición postmoderna*. México: Rei.
- Medina, M. y Arreola, R. (2015). Subjetividad docente: percepciones, concepciones y valoraciones sobre la reforma educativa y el enfoque por competencias. México: SEP-UPN.
- Medina M., Chapela, B. y Hernández C. (2009). La Estancia para hijos de maestras-estudiantes de la Unidad UPN 097, D. F. Sur: una experiencia de gestión en Situación. En R. M. Salgado y C. Hernández (coords.), *Educando en y para la diversidad* (p. 63). México: UPN.
- Narodowski, M. (1999). *Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Edu/causa-Novedades educativas.
- Perrenoud, P. (1999). *Diez competencias para enseñar*. Barcelona, España: Graó.
- Reyna, G. (2009). Los lugares del sujeto en procesos de desarrollo curricular. En *Sujetos y procesos del cambio curricular* (p. 174). México: UPN.
- Sabilia, P. (2009). *El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. México: FCE.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid, España: McGraw Hill.
- Vattimo, G. (1999). *La crisis de la subjetividad de Nietzsche a Heidegger. Ética de la interpretación*. Barcelona, España: Paidós.

CAPÍTULO 3

APRENDIENDO A SER EDUCADORAS

María de Lourdes Salazar Silva

INTRODUCCIÓN

En este capítulo se exponen resultados de una investigación cuyo objeto de estudio lo conformaron los procesos de formación de las maestras de educación inicial y preescolar que cursaron la primera y segunda generación de la Licenciatura en Educación Preescolar Plan 2008 (LEP 08) en la Unidad UPN 097. El interés se centró en conocer cómo se formaron como docentes, cómo aprendieron la profesión y cómo esos momentos de sus vidas confluyeron en las dinámicas de formación en que intervinieron como alumnas de la LEP 08. Otro punto de interés del estudio fue conocer el impacto de ese programa educativo en el desarrollo profesional de las maestras una vez que egresaron de la Universidad.

El enfoque de indagación que se utilizó es interpretativo y se emplearon relatos de vida (Bertaux, 2005; De Garay, 1997) que permitieron reconstruir las experiencias vividas de estas profesoras en sus trayectos formativos. Para la interpretación se recuperó la idea de *pensar la educación*, en este caso, los procesos de formación desde la experiencia de los sujetos que la protagonizan.

Estudiar lo educativo en tanto que vivido es aproximarse a lo que alguien vive, por lo que en este caso la intención fue acercarse a lo que las profesoras vivieron en sus procesos formativos en su trayectoria profesional durante su práctica en las aulas como también en su trayecto como alumnas de la UPN; indagar como significaron lo vivido, cómo lo vivieron, qué huellas dejó en ellas lo que vivieron. Para Contreras y Pérez (2010), toda investigación que se ocupa de la experiencia nos pone en contacto con dimensiones de las prácticas y las relaciones educativas (lo que se aprende, los modos de enseñar) que son difíciles de conocer desde otros enfoques.

En los relatos de las profesoras que participaron en la investigación se ubicaron tres ejes de análisis, su ingreso a la docencia, su ingreso a la UPN y su egreso de esta Universidad. Este trabajo muestra resultados únicamente del primer eje, el ingreso a la docencia y los procesos formativos que vivieron en esa etapa.

SOBRE LAS DOCENTES DE EDUCACIÓN INICIAL Y PREESCOLAR

Las profesoras de educación inicial y preescolar conforman un importante sector del sistema educativo en México. Antes de las reformas que establecieron la obligatoriedad de la educación preescolar en nuestro país, en 2002 (Decreto Presidencial, 15 de noviembre de 2017), el personal docente de este nivel contaba con escasa o nula preparación formal, la mayoría tenía estudios de asistente educativo o puericultistas. Muchas de ellas no tenían preparatoria y empezaron como apoyo de las maestras o directoras a partir de lazos de amistad, parentesco o por otras circunstancias como el hecho de que sus hijos estudiaban en esos centros escolares (Alaníz y Farfán, 2015; Añorbe, 2015; Sánchez, 2017). Las maestras y personal de asistencia se formaron en la práctica, al respecto cabe preguntarse ¿cómo prendieron la profesión docente?

Ante el compromiso de la obligatoriedad de la educación como un elemento importante para elevar la calidad educativa en nuestro

país, según el discurso oficial, la Secretaría de Educación del Gobierno de la actual Ciudad de México estableció convenio de colaboración con la UPN para formar y profesionalizar a esas profesoras mediante la LEP (Convenio Marco de Colaboración, 28 de septiembre de 2017).

La situación laboral de estas educadoras es precaria, tienen sueldos bajos y escasas o nulas prestaciones. Sus posibilidades de profesionalización son mínimas y, al desempeñarse en zonas marginales, las condiciones de infraestructura de sus escuelas no son óptimas, impactando desfavorablemente en su labor (Añorbe y Sánchez, 2017; Salazar y Sánchez, 2016).

Cuando las profesoras ingresan a la UPN lo hacen con conocimientos, saberes y creencias acerca de sus formas de aprender y de lo que debía ser, conocer y hacer una profesora de preescolar, conocimiento que construyen en su desempeño docente y en sus diferentes trayectos formativos. La Universidad, a través de la licenciatura, les presentó también una perspectiva de lo que debe ser, conocer y hacer una educadora de dicho nivel de acuerdo con diferentes corrientes teórico-pedagógicas, al enfoque por competencias, al contexto político, económico y social por el que atravesaba nuestro país y, además, las involucró en nuevas actividades de aprendizaje como alumnas. Esas visiones pudieron generar tensión en el marco de conocimientos y experiencias de enseñanza aprendizaje de las docentes, trastocando sus prácticas de formación y autoformación.

Dada la importancia de este sector magisterial en el ámbito educativo nacional, es necesario conocer sus procesos formativos anteriores a su ingreso a la universidad y a su formación docente en la práctica.

SOBRE LOS RELATOS DE VIDA

En este trabajo se emplearon relatos de vida en su doble perspectiva, como dispositivo metodológico y como enfoque de investigación

en tanto que permiten construir conocimiento mediante el diálogo entre la subjetividad del que narra y del que investiga.

Retomo los relatos de vida desde el planteamiento de Daniel Bertaux (2005, p. 38) y de Graciela de Garay. Para el primer autor, el relato es un testimonio de una experiencia vivida, en ese testimonio las personas cuentan sus experiencias pasadas de forma espontánea y dialógica, a solicitud o invitación que le hace un investigador.

La persona que investiga, orienta y centra el discurso del que narra cuando le plantea el fenómeno que pretende estudiar. Para que el relato se configure no es necesario que la persona cuente a otra toda su historia, basta con que cuente un episodio cualquiera de su experiencia vivida (Bertaux, 2005, p. 36) .

En el relato, la forma discursiva que se produce es la narrativa, esta se conforma de una sucesión de periodos, acontecimientos y situaciones que no siempre son expresados de forma lineal por el sujeto. En la narrativa se describen las relaciones entre los personajes, se explican las razones por las que actúan, se describe el contexto de las acciones y las interacciones y se elaboran juicios sobre las acciones y los actores de las mismas. Los aspectos antes señalados permiten interpretar los significados que se producen a la luz de un contexto histórico social específico.

Para De Garay (1997, p. 10), los relatos de vida son parte de las fuentes orales de la historia, las fuentes vivas de la memoria. Señala que su interés es rescatar el ámbito subjetivo de la experiencia humana concreta y del acontecer sociohistórico, tal como lo expresan los sujetos sociales considerados; para ello centran el análisis en su visión y versión de las experiencias, producidas en estrecha relación con el mundo objetivo de lo social del que forman parte.

SOBRE LA EXPERIENCIA

La experiencia es igual a cierta forma de vivir los acontecimientos, una manera especial de mirar los sucesos en cuanto son vividos

subjetivamente, lo que involucra a los sentimientos, las emociones; el presente escrito se propone dar cuenta de esas miradas.

Contreras y Pérez (2010) señalan que el saber de la experiencia tiene un sentido narrativo. En sus escritos las maestras plasman u objetivan su experiencia, lo vivido, se apropian de su propio recorrido de formación y significan o elaboran el sentido de lo que les ha pasado, con ello revaloran su práctica profesional.

En esos relatos las profesoras ponen la atención en sus personas y la escritura las lleva a conocerse a través de un ejercicio de autorreflexión, de pensar lo que hacen, lo que han hecho, desde una lógica diferente; Contreras y Pérez afirman que la experiencia se construye como tal, a partir de esa acción de volver a pensar lo vivido, entonces la experiencia es esa capacidad de pensar lo vivido, sobre lo vivido (Contreras y Pérez, 2010, p. 25).

... la investigación de la experiencia pretende acompañarla, interrogarla desvelando significados y sentido... se interesa por los modos subjetivos de vivir las situaciones y por las repercusiones personales y subjetivas y formativas que tienen estas vivencias (Contreras y Pérez, 2010, p. 46).

Siguiendo a Larrosa (2006), considero que si buscamos aprendizajes trascendentes y significativos es necesario ocuparnos nuevamente de la experiencia, reivindicarla. Este autor señala, recuperando el planteamiento que hace Walter Benjamín en su libro *Experiencia y pobreza*, que actualmente las personas tenemos una relación con el conocimiento que no es experiencia, nuestra vida está llena de acontecimientos, pero irónicamente nada nos pasa (nada es significativo), sabemos muchas cosas pero no cambiamos con lo que sabemos, esto se traduce en una relación con el conocimiento que no es experiencia (Larrosa, 2006, p. 97).

En este sentido, no se trata de analizar las experiencias de las profesoras, sino más bien de conocerlas desde su propio discurso, dicen Contreras y Pérez (2010), conectarnos con esa experiencia para encontrar los hilos de sentido, pero principalmente que las

educadoras piensen su experiencia, lo que significan esos acontecimientos, que miren lo que ha hecho en ellas lo vivido, que generen nuevas formas de mirar y situarse en el mundo (Contreras y Pérez, 2010, p. 25).

Interesa entonces visibilizar lo que las profesoras hacen, cómo se comportan, sus interacciones; dar cuenta de sus valores, perspectivas, motivaciones y cómo todos estos factores se van transformando con el tiempo, esto en el afán de comprender mejor a los sujetos con los que interactuamos en nuestras prácticas educativas en la UPN, conocerlas y comprenderlas mejor, así como dar otro sentido a nuestras propias prácticas, transformarlas en tanto nuestra visión de ellas y de los sujetos con los que actuamos se transforman.

SUS TRAYECTOS FORMATIVOS

El origen social de estas educadoras es de estratos marginados, refieren carencias económicas y necesidad de trabajar desde edades tempranas para ayudar a la familia. Sus trayectorias formativas están condicionadas por su situación económica, estudian en instituciones que representan un bajo costo para sus padres, las que están cerca de sus casas y tienen colegiaturas bajas. Incluso muchas deciden trabajar en la educación porque las escuelas están cerca de sus domicilios o necesitaban los ingresos y consideraron la docencia como una labor que podían desempeñar sin gran preparación. En tres de los casos son los padres quienes deciden sus estudios de asistentes educativas. Otro aspecto a destacar es que cuatro de estas maestras son rechazadas cuando intentan estudiar en la Escuela Normal y en la UPN, otra más cuando intenta ingresar al bachillerato.

Voy a comenzar diciendo que soy Trabajadora Social titulada, ejercí la profesión por 5 años en un albergue psiquiátrico pero por buscar otra oportunidad de empleo dejé el albergue; antes de estudiar y terminar esta carrera estudié un año en Puericultura pero por razones familiares y económicas ya no pude

continuar, así que por mucho tiempo trabajé en actividades de acuerdo a la carrera de trabajo social y en otras no tan acordes, fue difícil, pero por necesidad económica y falta de oportunidades tuve que llevarlas a cabo¹ (Lorena, 2016).²

... realicé el examen en otro CETIS para estudiar puericultura, pero no pude ingresar porque no acredité el examen; ya desesperada quería trabajar, pero no cumplía con la edad para ingresar a una escuela o empresa, fue entonces que unos vecinos buscaban a una persona que cuidara de sus tres hijos que venían de España, por lo cual tomé la decisión de aceptar ese trabajo, obteniendo con esto algo de dinero, siendo esto además lo que me impulsó para decidir estudiar asistente educativo (Tania, 2016).

En aquel entonces estaba cursando la preparatoria, me faltaba un año para concluir, estaba yendo en la tarde lo cual me permitía trabajar en la mañana. Cabe mencionar que el CAIC (*su centro de trabajo*) estaba cerca de mi domicilio al igual que la preparatoria a la que asistía, las distancias entre casa, trabajo y escuela me favorecían mucho, éstas eran cortas. Ese fue mi principal motivo para buscar a la maestra Claudia y ver la posibilidad de trabajar como asistente. El segundo motivo fue la cuestión económica ya que consideraba la posibilidad de tener un ingreso económico (Angélica, 2016).

Ellas inician muy jóvenes en la docencia, Lorena, Isabel y Tania primero empiezan a dar clases y después, en la práctica, deciden estudiar puericultura o asistente educativo. De esas tres educadoras solo Lorena tiene estudios de bachillerato cuando inicia en la docencia, las demás están estudiando puericultura; posteriormente, hacen el bachillerato en sistema abierto. Dos maestras, Karla y Pilar estudian asistente y puericultura, sin bachillerato, y una vez que concluyen se incorporan a la docencia. En la práctica se dan cuenta de la complejidad y responsabilidad de esa tarea y de que

¹ En cada uno de los fragmentos citados se respetó la sintaxis y ortografía de los escritos originales.

² Estos nombres son ficticios para preservar la identidad de las maestras.

sus estudios técnicos son insuficientes, a la par su concepción de la educación se transforma conforme ejercen la profesión.

Corría el año de 1997 en ese entonces tenía 16 años (hoy tengo 34), estudiaba en el Colegio de Bachilleres plantel No. 7 Iztapalapa y por lo regular cuando se terminaba el semestre, en diciembre, el periodo vacacional era bastante extenso, regresábamos en febrero, mi tía al enterarse de que estaba de vacaciones me invitaba a trabajar. Ella tenía un kínder particular llamado Freinet por la delegación Iztapalapa. Mi trabajo consistía en ayudar y cuidar a los niños más pequeños de la escuela, así como también en darles los alimentos, cambiarlos de pañal y de ropa, a cambio de mi trabajo recibía una ayuda económica, lo cual empleaba para comprarme zapatos o ropa para mi uso personal (Isabel, 2016).

Recordando cómo empezó mi vida profesional como docente puedo decir que inició cuando tenía la edad de 20 años. Anteriormente había estudiado la carrera técnica de diseño industrial de patronés, nunca la ejercí pues no había oportunidades de empleo, entonces, me encontraba trabajando en una panadería, al ver la situación en la que estaba tomé la decisión de seguir estudiando algo totalmente diferente a mi carrera anterior, asistente educativo (Pilar, 2016).

Mi mamá comentó con mis hermanas mayores que debían apoyarme para seguir estudiando, entusiasmada ingresé a esa escuela, sólo me apoyaron seis meses, sin embargo eran dos años y medio, terminando ese periodo, le comenté a mis compañeras que ya no iba a continuar estudiando, una de ellas me dijo que donde trabajaba solicitaban una maestra, me aconsejó que hablara con la directora, inmediatamente me proporcionó el domicilio a donde tenía que presentarme, en ese momento tenía 19 años de edad (Tania, 2016).

Tres de las maestras ya son casadas y dos ya tienen hijos cuando ingresan a la docencia. Lo anterior implica una carga fuerte de trabajo, pues cumplen tres roles distintos, madres, esposas y docentes.

Fue después de casi 10 años que regresé al CETIS a continuar y terminar la carrera de Puericultura, ya para ese tiempo tenía un hijo de tres años de edad,

madre soltera y hacía limpieza en casas, por lo que, por el tiempo que había pasado para retomar la profesión y mi hijo, no podía regresar en el sistema escolarizado, así que lo hice en el sistema abierto, los sábados; así fue como estudié y terminé la carrera, con muchos sacrificios, por mi hijo y económicos sobre todo porque era compra de materiales y yo no obtenía un buen ingreso económico para sufragar algunos gastos (Lorena, 2016).

En los escritos de las educadoras está presente la tensión entre el deseo de seguir formándose y la imposibilidad de lograrlo por falta de recursos económicos, los pasajes, la colegiatura, la necesidad o el compromiso de apoyar económicamente a sus familias.

Motivaciones para ejercer la docencia

El dilema de la vocación tiene que ver con la pregunta: ¿el profesor nace o se hace? ¿Hay que tener vocación para empezar una profesión o esta se construye durante el ejercicio de la misma? ¿Qué pasa al respecto con estas profesoras? Solo dos dicen que desde pequeñas querían dedicarse a enseñar; otras dos pretendían estudiar odontología y psicología, respectivamente, y una más no quería estudiar.

Fue una experiencia dura, la vida no era color de rosa como lo imaginaba, me hice dura tenía que ser firme, estricta con niños que habían pasado por infinidad de cosas, grandes maestros de la vida, aprendí tanto de ellos, aprendí que un niño no deja de sonreír a pesar de los golpes que les da la vida, que saben perdonar y reír ante las situaciones pero también a ser fuertes a luchar por sobrevivir, fue entonces que decidí que sí quería seguir y estudiar porque los niños son el futuro, porque si siembras algo bien, mañana lo cosechas y viene la recompensa, la joven que entró ahí y salió un año después, era otra, cambió totalmente (Karla, 2016).

Fue una experiencia hermosa ver los logros de cada uno de los niños (as) que estaban a mi cargo, desde enseñarles a tomar el biberón, verlos gatear, dar sus

primeros pasos, controlar su esfínter, tomar la cuchara, construir torres con bloques, decir sus primeras palabras, pedalear un triciclo, entre muchas cosas más. Puedo decir que a partir de aquí se me abrieron las puertas para seguir laborando en otras instituciones, la experiencia que adquirí me facilitó desenvolverme fácilmente en otros lugares (Pilar, 2016).

... no me agradaba mucho la idea de trabajar con niños porque no sabía aún lo que debía hacer, aunque estudiaba, mi finalidad era ser psicóloga, pero conforme aprendí de la profesión y el contacto con los niños me gustó y agradó mucho ser maestra, y poco a poco dejé atrás la idea de la psicología (Lorena, 2016).

Al parecer, su deseo de abrazar la docencia se genera durante el ejercicio de la profesión, cuando empiezan a formar parte de una comunidad de práctica (Lave y Wenger, 1999), a involucrarse en ella, lo que implica participación en un sistema de actividad acerca del cual los integrantes comparten la comprensión de lo que hacen y de lo que eso significa en sus vidas. Es entonces cuando se dan cuenta que sus estudios y conocimientos son insuficientes para realizar una tarea que descubren como compleja, difícil y de un gran compromiso.

¿Qué aprenden las maestras en sus procesos formativos iniciales?

Las educadoras refieren que en sus estudios para incorporarse a la docencia solo aprenden manualidades, cantos, juegos y alguna breve información de teóricos como Vygotsky y Piaget. De esos contenidos y de su primer acercamiento a la labor en sus prácticas profesionales, elaboran una idea romántica del trabajo educativo con los niños, como algo muy fácil y divertido, jugar con los infantes y enseñarles manualidades; otras, a partir de esas mismas ideas, conciben a la docencia como aburrida.

... mis compañeras maestras me recomendaron que estudiara el curso de

asistente educativo en la casa de cultura en la delegación Iztapalapa... El curso duró año y medio, aprendí canciones infantiles, juegos, rondas etc. Pero algo muy importante pasaba, la preparación que uno adquiere no es lo suficiente, no te dicen como dar una clase, como trabajar, como dirigirte a un niño, la experiencia se adquiere con el tiempo (Isabel, 2016).

Terminé mis prácticas con buenas calificaciones y buena experiencia, claro porque eran tres asistentes, yo y una titular en la sala así que el trabajo no fue muy pesado. El trabajo no era difícil ayudaba a cambiar pañales, pero a veces no me dejaban las asistentes, apoyaba en el desayuno, cantábamos, hacíamos alguna actividad de motricidad, salíamos al recreo, comían, cambiábamos ropa, pañal, y los dormíamos esa era la rutina que para mi no presentaba ningún trabajo, en ocasiones hasta me parecía aburrido (Karla, 2016).

En ese momento yo imaginaba que era fácil pues era un horario de ocho a dos de la tarde, tres asistentes y una titular, un trabajo muy fácil esa fue mi primera impresión (Pilar, 2016).

Cuando las profesoras se enfrentan a la práctica, se dan cuenta de que no les enseñaron a relacionarse ni a tratar con los niños, que no saben qué hacer ni cómo hacerlo. Comentan que en el ejercicio de su profesión aprenden a acatar indicaciones para ejecutar rutinas, tareas asistenciales, las cuales con frecuencia realizan de forma mecánica.

... poco a poco fue cambiando mi visión, todo lo padre y lo lindo que veía en las clases era muy diferente en la práctica, dos semanas después de estar en el pabellón de los lactantes me cambian a maternal B, veinticinco niños de dos años, aquí no era como en el CENDI, aquí solo había dos encargadas del grupo y una estaba de vacaciones así que yo entré de apoyo en ese pabellón y ahí de verdad que sufrí. Los niños de ahí son diferentes, son mas impulsivos e inquietos no tenía el control de ellos, no sabía que hacer con ellos y eso me pasaba cuando la niñera subía a desayunar y me tocaba cuidarlos yo sola, me hacían como querían, corrían por todas partes, se subían a la mesas, a las camas, se

metían al cajón de los juguetes, los sacaban y aventaban todo, ropa, juguetes, zapatos, cobijas, todo lo que encontrarán a su paso. Aún recuerdo a esos niños subiendo y brincando en las camas, en los muros, sacando los juguetes y riéndose de mí porque no tenía un control con ellos, fue un desastre cada vez estaba más lejos de querer trabajar en esto (Karla, 2016).

... terminando el ciclo escolar me asigna el grupo de kínder I, me comenta que me irá dirigiendo lo que yo trabajaré, un día al llegar a mi salón ella personalmente dice lo que tendría que trabajar, planas, planas y más planas (Tania, 2016).

Cuando entre ahí, observaba como se relacionaban con los niños y como era el trato, todo consistía en una rutina:

8:00 am-9:00: recepción y filtro a los niños

9:00 am-10:00 desayuno y lavado de dientes

10:00 am-11:00 juego libre

11:30 am-12:00 recreo 12:00 pm-1:00 actividad planeada 1:00 pm-2:00 pm comida 2:00 pm-2:30 pm higiene

2:30 pm- 3:30 siesta 3:30 pm-4:00 salida

Con esta rutina se me pasaba rápido el día, pero yo creía que podíamos utilizar y optimizar más el tiempo con los niños y su desarrollo, pero la directora nos decía que nosotras solo éramos cuidadoras y que ni siquiera éramos maestras que nos enfocáramos en que los niños estuvieran bien y no tuvieran accidentes por que la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) solo nos pedía que siguiéramos esa rutina (Karla, 2016).

Las maestras con las que interactúan cuando inician su labor, no obstante que tienen más años de experiencia, no se perciben como educadoras, se miran como cuidadoras y esa visión les transmiten: “no somos maestras, somos cuidadoras”.

¿Cómo es que aprenden las maestras cuando estudian para ejercer la docencia y cuando empiezan su labor en las escuelas? Respecto al primer momento no dicen mucho, pero refieren que durante sus estudios los grupos son muy heterogéneos, hay personas que tienen mucha experiencia y solo les interesa formalizar sus

conocimientos con un certificado de estudios, hay otras que carecen de toda experiencia; perciben esa situación como algo benéfico pues las novatas aprenden de aquellas compañeras con más años de trabajo, en el diálogo en el intercambio de vivencias, en la atenta escucha de unas con otras.

Al principio no sabía de lo que se trataba, una de mis tías me comentó que cerca de su casa empezaban a dar clases y que las mensualidades estaban muy accesibles, en realidad estaban accesibles ya que se trataba de un Centro Comunitario. Fui a preguntar y me quedé a la clase que ya había empezado, desde el primer día me gustó mucho, el grupo era muy unido y la mayoría de ellas ya tenían la experiencia de estar trabajando frente a grupo y solo asistían para tener un papel que las avalara como maestras. Fue una experiencia muy agradable para mí (Pilar, 2016).

Pero ¿cómo aprenden en la práctica el ejercicio de la docencia?, de los relatos se desprende que lo hacen imitando a sus maestras de la escuela, a la profesora que les dio la oportunidad de laborar, a las docentes a quienes apoyan en el aula. Aprenden imitando, copiando o siguiendo instrucciones al pie de la letra, rutinas previamente establecidas sobre cómo exponer temas, disciplinar a los niños, dirigirse a ellos, trabajar con los cuadernos. Siempre hay alguien con más experiencia en las aulas que les dice qué y cómo hacer. Cada una de las profesoras construye una forma de ser docente en la interacción con las otras.

... mi prima que era la directora me ofreció ser la maestra de maternal ya que había bastante población, eran 14 niños, al principio me entró temor, dudé de mi misma puesto que no tenía los estudios necesarios para llevar un grupo de niños pequeños, le contesté: “pero yo no soy maestra, no sé cómo enseñar”, ella me contestó: “no te preocupes, es lo de menos, yo te enseño y te guiaré”, confié en mi misma y decidí aceptar la oportunidad, solo una vez mi prima me explicó cómo trabajar con ejemplos de un cuaderno y jamás le pregunté una duda, yo veía como las maestras trabajaban y así lo hice, me gustó y me di cuenta que tenía vocación para maestra (Isabel, 2016).

Cada mes teníamos junta de consejo técnico y la directora nos daba los temas que teníamos que ver durante ese mes, y las manualidades que se realizarían, los cuatro grupos veíamos el mismo temario, pero con diferentes técnicas de trabajo (Karla, 2016).

... no se me dificultó aprender a trabajar con niños (a), esto se debe en gran parte por el apoyo, la seguridad y la experiencia que me brindó la directora del preescolar. Siempre me indicó qué hacer, cómo hacerlo, para qué hacerlo, por qué hacerlo y los aspectos que favorecían al niño (a) así como todo lo relacionado con ellos (Angélica, 2016).

Esas vivencias remiten al concepto de participación periférica legítima, a la relación entre novatos y veteranos de un oficio o profesión y de sus actividades, identidades y artefactos, conocimientos y prácticas. Hace referencia al proceso por el cual los nuevos participantes, en este caso las educadoras que inician como practicantes, prestadoras de servicio social o maestras noveles, se convierten en parte de una comunidad de práctica donde se adquiere experiencia de significado (Lave y Wenger, 1991); para comprender dicho proceso, es útil recurrir al concepto de *cognición en el mundo real* de Hutchins (2001, p. 49), este concepto hace referencia a la influencia de la cultura sobre la cognición de los actores individuales, en lugares donde sus actividades, aunque socialmente situadas, se consideran logros cognitivos individuales. Plantea el autor que una persona con mayor experiencia y dominio de una actividad debe proporcionar estructura al novato en una profesión u oficio, para que este organice su comportamiento y se desempeñe con competencia (Hutchins, 2001, p. 73).

En ese proceso en el que la educadora novata aprende porque pasa a formar parte de la comunidad de práctica, el concepto de aprendizaje situado de Lave y Wenger (1991) permite una mayor comprensión; en el concepto está implícita la idea del carácter relacional del conocimiento y del aprendizaje, el carácter negociado del significado y la naturaleza comprometida de la actividad de aprendizaje de los involucrados.

Los planteamientos anteriores llevan a pensar en la importancia de la relación educativa en el aprendizaje, sobre todo los procesos intersubjetivos que determinan la relación maestro-alumno y el proceso de enseñanza-aprendizaje (Anzaldúa, 2004). En el mismo tenor, Freire (2005) expresa que el aprendizaje es un proceso personal, pero el sujeto aprende en función y a través del otro, y con la mediación del mundo.

Otro aspecto relevante que refieren las dos maestras que estudian y trabajan simultáneamente, es que en las aulas donde laboran, aplican lo que aprenden en su escuela, de las maestras y compañeras que cuentan ya con experiencia; en el caso de Tania no copia modelos de los lugares donde empieza a laborar, no se identifica con ellos, están alejados de lo que ella aprende, sus modelos son sus profesoras de puericultura, ella refiere que aprende en solitario, en su salón de clase, poniendo en práctica sus aprendizajes como estudiante.

Algunas de las vivencias dan cuenta de la docencia como tarea sin autonomía, en la que las maestras no necesitan decidir sobre lo que deben o pueden hacer, esas decisiones las toman otros, las directoras, las dueñas de las escuelas; ellas solo deben acatar indicaciones, obedecer y así lo hacen, las maestras señalan que actúan así por comodidad o porque así les conviene para conservar el empleo o para evitarse conflictos. Pero ¿hasta qué punto el aprender la profesión solo es imitación o la docencia se constituye en una tarea sin autonomía?

Al respecto, Keller y Keller (2001, p. 143) plantean el conocimiento y la acción dentro de un *sistema de actividad*, en el que el conocimiento de un individuo debe considerarse simultáneamente como representacional y emergente, preautado y destinado a acciones y productos que escapan a lo ya conocido. La acción tiene una cualidad emergente que resulta de la retroalimentación continua de los acontecimientos externos hacia las representaciones internas y viceversa. En este proceso hay una tensión entre el conocimiento y lo que se va experimentando al actuar, el conocimiento es constantemente perfeccionado, enriquecido o revisado

por la experiencia, mientras la acción externa se adapta a las contingencias físicas imprevistas o a ciertos detalles de la actividad en los que no se había pensado (Keller y Keller, 2001, p. 143).

Los autores se centran en la integración inherente de las representaciones internas y las acciones y objetos externos que tienen lugar cuando se realiza una tarea y continúan señalando que el cuerpo de conocimientos del sujeto para hacer algo es principalmente social y pudo haberse adquirido en anteriores actos productivos y almacenado como pautas abstractas, como experiencias anteriores o de muchos otros modos.

Imágenes de la profesión docente en la formación inicial

Un aspecto importante es la imagen de profesión docente que van construyendo las profesoras a lo largo de sus trayectos formativos, ¿cómo impactan estos en la concepción que construyen de su labor, en sus primeros acercamientos a la docencia? ¿Qué imágenes construyen de la profesión, cómo se transforman y por qué?

El concepto de actividad situada (Lave, 1991) nos permite comprender la construcción de imágenes sobre la profesión docente y cómo es que estas percepciones se van transformando en las educadoras cuando se generan cambios en el conocimiento y la acción. Esos cambios son centrales en los aprendizajes, entendidos como procesos cambiantes de comprensión en la práctica y no solo como procesos contenidos en la mente del aprendiz, por ello, no debe ignorarse el mundo en el que se desempeña la labor profesional.

En el caso que nos ocupa, la visión que tenían de la docencia quienes solo estudiaban era diferente a la de quienes trabajaban y estudiaban, las primeras tenían una visión más simple, al parecer la construyeron únicamente en relación con lo que les enseñaban en la escuela. Algunos de los conceptos que se construyeron son: educar es enseñar a seguir reglas e indicaciones.

En ese momento yo imaginaba que era fácil pues era un horario de ocho a dos de la tarde, tres asistentes y una titular un trabajo muy fácil esa fue mi primera impresión (Karla, 2016).

Considero que no se me dificultó aprender a trabajar con niños (a), esto se debe en gran parte por el apoyo, la seguridad y la experiencia que me brindó la directora del preescolar (Angélica, 2016).

Una imagen más compleja de la docencia empieza a generarse en las profesoras que además de estudiar incursionan en la práctica.

Conforme pasaba el tiempo me daba pena que los padres de familia me llamaran maestra, cuando ni siquiera lo era, no tenía la preparación ni los estudios necesarios [...] entonces, por iniciativa propia y mi interés de querer superarme y prepararme como maestra, empecé a buscar escuela, [...] tuve que dejar el trabajo de las tardes pues la escuela de asistente educativo era en el turno vespertino. El curso duro año y medio, aprendí canciones infantiles, juegos, rondas, muy brevemente a planear, como dos ejemplos nos dieron, también de forma muy limitada información de Estefanía Castañeda, Piaget y Vigotsky, etc. Pero algo muy importante pasaba, la preparación que uno adquiere no es lo suficiente, no te dicen como dar una clase, como trabajar, como dirigirte a un niño, la experiencia se adquiere con el tiempo, algo que afortunadamente ya tenía y que a comparación de la mayoría de mis compañeras que también estudiaban no tenían, ni siquiera se lo imaginaban [...] (Isabel, 2016).

En las clases todo era muy bonito y emocionante pero una cosa es la teoría y otra la práctica, tres años después, para poder egresar del CETIS, tenía que hacer mis prácticas, servicio social y prácticas profesionales en la mañana y por la tarde ir a la escuela a mis últimos semestres (Karla, 2016).

Las emociones en la formación docente

Los escritos de las maestras dan cuenta de cómo el proceso formativo está estrechamente vinculado con los sentimientos; el miedo,

la angustia, la tristeza, la alegría, son emociones que las acompañan en la docencia.

Conforme pasaba el tiempo me daba pena que los padres de familia me llamaran maestra, cuando ni siquiera lo era, no tenía la preparación ni los estudios necesarios, entonces por iniciativa propia y mi interés de querer superarme y prepararme como maestra, empecé a buscar escuela (Isabel, 2016).

Salía hecha una loca, estresada, cansada, fastidiada y de ahí tenía que ir a clases hasta el CETIS, definitivamente pensaba que esto no era para mí, que no me gustaría trabajar con niños así, y que terminando el CETIS no quería saber más de ellos (Karla, 2016).

... ese momento me asignaron con un niño especial en todo el sentido de la palabra, un niño con problemas de retraso y convulsiones, un niño que llegó a cambiar mi vida a que la viera de diferente manera, a valorar y a entender que no hay límites, que querer es poder, que somos tan vulnerables en este gran mundo. Cuando lo vi mi impresión fue de miedo, qué iba a hacer yo con un niño que no hablaba, no comía solo, no caminaba bien, se golpeaba, y era agresivo con él y con los demás (Karla, 2016).

Pero fue una estancia muy dolorosa, siempre con “habladas”, “indirectas” y malos tratos, porque la maestra de segundo grado cooptó a la maestra de primero, para hacerme pasar malos momentos e incluso poner entre dicho lo que yo dijera ante padres de familia (por ejemplo, si se solicitaba un material para alguna actividad, ellas lo cuestionaban así fuera mínimo o material reciclable) (Angélica, 2016).

Al respecto, Gutiérrez (2016) hace énfasis en la particularidad de la situación social en la que el sujeto siente y la emoción es un elemento que ensancha la intelección de lo social. Por su parte, Sánchez (2016) señala a las emociones como un constructo social y motor del conocimiento, parte de las interacciones, orientadoras de la conducta y con un origen social multifactorial. La autora enfatiza la necesidad de evidenciar su sustrato social y cultural.

Estas emociones están vinculadas con las condiciones laborales de las educadoras durante su formación docente, en este caso, una formación en la práctica misma, cabe preguntar ¿en qué condiciones trabajan las maestras cuando inician la labor docente?, sus relatos permiten una aproximación a esas condiciones.

Condiciones laborales de las educadoras

Los relatos también permiten construir una caracterización, incipiente quizás, pero muy reveladora de las condiciones en las que se imparte la educación inicial y preescolar. Estas noveles profesoras enfrentan situaciones de explotación y abuso laboral; además de enseñar, realizan labores de aseo y, ante la escasez de recurso en las escuelas, tienen que poner algunos materiales de su bolsillo; como no cuentan con seguridad social, cuando se ausentan por enfermedad pueden perder la titularidad de su grupo o incluso ser despedidas.

... La directora me decía que no tenía experiencia así que solo me iba a pagar 1000 pesos quincenales de 8:00 am a 4:00 pm, para mí fue muy impactante cómo una persona puede ser tan grosera y marcar con las palabras, con su indiferencia, con la actitud de sentirse superior por el simple hecho de tener un espacio y el apoyo del gobierno para poner una estancia, el sentirse superior y poder decir y definir mi trabajo y mis conocimientos en dos horas, el hacerme sentir como si me estuviera haciendo un favor al contratarme, y el que ella y las otras dos asistentes evaluaran mi trabajo como: “pues no sabes nada, dicen ellas que no hiciste nada pero pues te voy a dar una oportunidad”, ¿cómo tres personas como ellas podían evaluar mi trabajo, una ni siquiera había estudiado y la directora, que era también la dueña, solo era asistente y la otra estudió un curso de 6 meses de asistente educativo (Karla, 2016).

... Yo creo que el mayor reto que viví en ese trabajo fue lidiar con el esposo de la directora ya que siempre estaba ahí, él apoyaba con la cocina y con la

limpieza en un inicio, después le pidió a la directora que nosotras fuéramos las que mantuviéramos los salones limpios al iniciar las clases y al terminarlas. Recuerdo que se la pasaba viéndonos, arremedándonos, imitándonos e interrumpiendo nuestro trabajo, así como el regañar a los niños, pero no teníamos el apoyo ni el respeto de la directora (Karla, 2016).

... De nuevo una amarga experiencia, de nuevo humillación, malos tratos, personal poco preparado, vigiladas, sin libertad, sin autonomía para usar materiales, explotación, abuso, lavar salones, anomalías, actitudes inadecuadas hacia los niños, hacia las maestras por parte de la directora, todo es signo de pesos, solo ven su interés económico no importa el bienestar de los niños (Tania, 2016).

Los relatos autobiográficos nos permiten asomarnos a la realidad de las escuelas particulares o los centros de atención infantil; hacen posible vislumbrar que están a cargo de personas sin ninguna formación. Nos muestran escuelas como empresas familiares, donde cualquier integrante puede ser habilitado como profesor, la hija, el esposo, la hermana, la sobrina; en donde los responsables (dueños, directivos) son crueles e indiferentes con los niños a los que atienden; prácticas que se aprenden y se reproducen.

A MANERA DE CIERRE

El sujeto da cuenta de su subjetividad a partir de su discurso oral o escrito, en este caso, el relato autobiográfico es el dispositivo mediante el cual las educadoras reconstruyen lo que son; a través del recuento de su vida, de su memoria, objetivan su experiencia. Con ello otorgan un sentido y significado diferente a su existencia. Revelan para ellas mismas lo que han sido, lo que son y lo que desean ser, es decir, su proyección a futuro.

En sus narraciones las docentes estructuran los acontecimientos e interacciones que las han constituido, construyen y reconstruyen

una identidad, les permite un mayor conocimiento y conciencia de ellas mismas y de su vida. Logran esa comprensión cuando toman distancia de sí mismas y reflexionan sobre sus decisiones, encuentros, desencuentros, pretensiones, logros y retrocesos. Cuando se contemplan en el recuerdo se miran diferente, pero también comprenden a los otros, a los que las han acompañado, a quienes las han constituido; comprenden mejor quiénes son, qué hacen y por qué lo hacen, por qué lo han hecho así y no de otra forma.

En este ejercicio volvieron sobre su experiencia, pensaron sobre la huella que les dejó eso que han vivido; cómo las transformó eso que les aconteció, en qué sentido las cambió. A la par, otorgan nuevos significados a lo que les ha acontecido y les permite vislumbrar nuevas prácticas y posibilidades en su trayectoria profesional. Volver sobre la experiencia para ganar más experiencia en el sentido de saber, un saber que les permite mirar el mundo, su profesión y a sí mismas de forma distinta.

Los relatos de las educadoras no constituyen una experiencia únicamente para ellas, también hacen experiencia en quien investiga, ¿qué huellas dejaron en mí las vivencias de las profesoras? El acompañar a las educadoras en la tarea de objetivar en papel lo que les aconteció, me permite ser consciente de la responsabilidad que implica trabajar con datos autobiográficos, la necesidad de conducirse con rigurosa ética desde el momento en que se solicita su participación en la investigación, al explicarles con claridad la finalidad, tratamiento y uso que se hará de sus escritos; la necesidad de formalizar un compromiso con ellas para que: finalidad, tratamiento y uso, se respeten durante el proceso y conclusión de la investigación. Por ejemplo, publicar los relatos o partes de ellos únicamente cuando medie autorización expresa de las autoras principales.

Por otro lado, el acompañarlas en la escritura, con la lectura atenta e interesada del registro de sus vivencias, me permitió mirar a las maestras-alumnas en una faceta que no se hace presente en las aulas, la personal, y que es importante considerar pues sus

condiciones familiares, laborales, personales, emocionales, tienen impacto en su desempeño académico.

En ese sentido, resulta de especial importancia conocer las vicisitudes de su trayecto formativo como profesoras en la práctica misma y en el espacio de la UPN, pero también aquellas que las han constituido como personas y no solo como maestras, por ejemplo, el enfrentar discriminación en los contextos laboral, familiar e incluso en el espacio universitario, por el simple hecho de ser mujeres; la violencia intrafamiliar que en ocasiones se origina o se agrava por continuar sus estudios en la universidad; y el dilema que viven entre cumplir con lo que consideran sus obligaciones irrenunciables como madres-esposas y su deseo de superación profesional. Esos conocimientos adquiridos en la labor investigativa me permiten concebir, mirar y hacer diferente mi tarea docente, incluir la empatía y la comprensión ante sus obstáculos y avances académicos, así como reorientar los propósitos y actividades a trabajar en el aula. En suma, lo vivido en este proceso me transforma como profesora universitaria y me obliga a reconocer la necesidad de humanizar la docencia.

REFERENCIAS

- Alaníz, C. y Farfán, E. (2015). El programa de formadores de educación inicial en la Ciudad de México: Experiencia de investigación en la LEP. En H. del Ángel, A. López, A. y O. Díaz (coord.), *Avatares de la formación profesional docente en México*. México: UPN.
- Anzaldúa, R. (enero-junio, 2004). La subjetividad en la relación educativa; una cuestión eludida. *TRAMAS*. México: UAM.
- Añorbe, G. (2015). El derecho a la educación de la primera infancia en el Distrito Federal como una demanda histórica de las madres trabajadoras. En K. Rodríguez (coord.), *Evaluación de la Licenciatura en Educación Preescolar 2008 ante la integración de la universidad digital. Estudio de caso de la Unidad 095*. México: UPN.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Madrid, España: Ediciones Bellaterra.

- Contreras, J. y Pérez, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Convenio Marco de Colaboración (28 de septiembre de 2017). Recuperado de http://www.data.educacion.cdmx.gob.mx/oip/2016b/A121/FXXXV/Convenios_2/316_UPN.pdf el 28 de septiembre de 2017.
- Decreto Presidencial (15 de noviembre 2017). Recuperado de https://www.scjn.gob.mx/nromativa/análisis_reformas/Análisis%20Reformas/00130170.pdf el 15 de noviembre de 2017.
- Freire, P.(2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Garay, G. de (1997). La entrevista de historia de vida: construcción y lecturas. En G. de Garay (coord.), *Cuéntame tu vida. Historia oral: historia de vida*. México: Instituto Mora.
- Hutchins, E. (2001). El aprendizaje de la navegación. En S. Chaiklin y J. Lave, *Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Keller, C. y Keller, J. (2001). Pensar y actuar con Hierro. En S. Chaiklin y J. Lave, *Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma, Revista de Psicología*, 19. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367> el 7 de noviembre de 2017.
- Lave, J. (2001). La práctica del aprendizaje. En S. Chaiklin y J. Lave, *Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Lave, J. y Wenger E. (1991). Aprendizaje situado. Participación periférica legítima. M. Espíndola y C. Alfaro (trads.). Recuperado de <http://www.universidad-de-la-calle.com/Wenger.pdf> el 6 de diciembre de 2017.
- Salazar, L. y Sánchez, M. (2016). *Narrativas biográficas y trayectorias profesionales de educadoras del Gobierno del Distrito Federal, mujeres, madres, maestras*. México: UPN.
- Sánchez, O. y Gutiérrez, S. (2016). Videoconferencia ¿Qué aportan las emociones a la comprensión de la realidad mexicana? En el Ciclo de mesas redondas: Temas actuales de la sociedad mexicana, del 26 de mayo del 2016. Recuperado de <http://antares.iztacala.unam.mx/renisce/?p=3660> el 20 de febrero de 2018.
- Sánchez, L. (2017). *Representaciones sociales de la profesión: caso preescolar*. México: UPN.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje de significado e identidad*. Barcelona, España: Paidós.

CAPÍTULO 4

LA ESCRITURA AUTOBIOGRÁFICA: UNA POSIBILIDAD DE ESCRITURA CREATIVA Y EPISTÉMICA EN TRABAJOS DE TITULACIÓN

Angélica Jiménez Robles

Linda Vanessa Correa Nava

INTRODUCCIÓN

El enfoque biográfico-narrativo dentro del campo educativo es una metodología que permite un acercamiento más íntimo al estudio de lo humano, ya que retrata la realidad educativa desde el punto de vista de los actores. En este trabajo se aborda la utilización de la autobiografía como un instrumento de indagación y género narrativo, que al ser utilizado por docentes de educación básica permite resignificar la práctica y vivir un proceso de reconocimiento de sí mismos. Bajo esta línea están construidos los trabajos de titulación de la Maestría en Educación Básica (MEB), en la especialización Animación Sociocultural del Lengua (ASCL) que se imparte en la UPN.

El enfoque biográfico-narrativo como metodología de investigación permite el análisis de la realidad por medio del lenguaje, ya que

este enfoque da pauta para escuchar directamente las voces de las personas implicadas en los fenómenos educativos.

Los textos que surgen de esta metodología permiten la utilización de un lenguaje más cercano y personal, creativo, donde incluso se pueden dar licencias poéticas, esto con la intención de dar a conocer otras descripciones y reflexiones que emergen de los fenómenos para su mejor comprensión.

Considerando lo anterior, en este capítulo se da cuenta del análisis de dos trabajos de titulación de la MEB, construidos bajo los enfoques de la animación sociocultural de la lengua y el biográfico-narrativo, donde se analiza la escritura creativa y la escritura epistémica, es decir, cuando la escritura permite pensar y producir otras ideas que no se habían contemplado, pero gracias a ese proceso surgen. Se pretende analizar la posibilidad de empatar el rigor académico con el lenguaje literario. Para ello, se abordan aspectos teóricos sobre el enfoque biográfico-narrativo en el campo educativo y acerca de la autobiografía, desde su dimensión literaria y como herramienta de escritura epistémica.

EL ENFOQUE BIOGRÁFICO-NARRATIVO EN EL CAMPO EDUCATIVO

El enfoque biográfico-narrativo es una metodología de investigación de corte cualitativo en el que se obtienen y analizan todo tipo de relatos: narraciones autobiográficas, entrevistas, historias de vida, historias orales, documentos personales, relatos biográficos, diarios, fotografías y testimonios, con la intención de dar voz a las personas para recuperar la experiencia de vida y, posteriormente, analizarlos. Desde esta perspectiva llamada interpretativa se investigan los fenómenos sociales a partir de “textos” escritos generalmente en primera persona.

De acuerdo con Connelly y Clandinin (en Bolívar, 2001, p. 19): “los investigadores narrativos buscan describir vidas, recoger y contar historias sobre ellas, y escribir relatos de la experiencia”, en este

sentido es un modo de comprender y explicar la experiencia de vida en voz de su autor.

En las últimas décadas este enfoque ha desarrollado una serie de herramientas que le han permitido consolidarse como una alternativa para la investigación científica. Dentro del campo educativo cada vez es más utilizado porque “permite: recordar, elicitar, construir y reconstruir la práctica docente y su relación con el contexto” (Bolívar, 2001, p. 17). Este enfoque es reconocido hace relativamente poco, como parte de las metodologías de investigación, y es hasta la década de los noventa que en Norteamérica y Europa adquiere relevancia en la educación.

Cabe destacar que al ser un enfoque reciente está en constante construcción, por ello, hay terminología abundante y multirreferencial, lo cual provoca algunas confusiones. Una de ellas sería la diferencia entre relato de vida e historia de vida, para aclararla utilizamos la definición de Denzin quien refiere que:

Life-story, “récits de vie”, “relato de vida”, “narración autobiografía”, “autobiografía”: es la narración retrospectiva por el propio protagonista de su vida o de determinados aspectos de ella, que hace por iniciativa propia o a requerimiento de uno o varios interlocutores. En este caso la narración es tal y como la cuenta la persona que la ha vivido.

Life-history, “historie de vie”, “historia de vida”, “biografía”: es la elaboración, por parte de biógrafos o investigadores, de un estudio de caso de la vida de una o varias personas o institución que puede ser representada de diversas formas de elaboración y análisis (Denzin en Huchim, 1978, p. 4).

De acuerdo con lo anterior, el relato de vida y la autobiografía tienen el mismo sentido. También, para los fines de este trabajo, es pertinente hacer la diferenciación de otros términos tales como: *autobiografía* y *biografía*, la primera se refiere a la propia vida narrada, donde el escritor, como ya se mencionó, es el protagonista de la historia; en cambio, la biografía es narrada por otra persona.

Otra diferencia primordial es el tema de la muerte en la autobiografía, como es evidente, aquí no puede aparecer la narración de la muerte propia. La biografía, como género literario, hace referencia a acontecimientos más públicos; y la autobiografía se centra más en las relaciones privadas; la primera pone acento en los otros y la segunda en el yo.

Aunque su uso como metodología de investigación es reciente, la autobiografía, como género literario, es muy antigua, y surge por la necesidad de plasmar la trayectoria de vida como parte de una historicidad. Es una propuesta narrativa donde el autor, el protagonista y el narrador, son la misma persona. Escribir una autobiografía es un reto emocional e intelectual, así como una oportunidad de crecimiento personal. En el recorrido autobiográfico el propio escritor narra la vida de un personaje que es él mismo, como si se reflejara ante un espejo. Como método de investigación el narrador “... manipula los medios de registro, sea el escrito, sea el grabar [...] no existe intermediación del investigador; el narrador se direcciona directamente al público, la única intermediación está en el registro escrito” (Huchim Aguilar y Reyes Chávez, 2013, p. 2).

La riqueza de la autobiografía radica, como señala Bruner (1998), en *ordenar la experiencia y construir la realidad*; a diferencia de los argumentos que se basan en convencer a través de su verdad, los relatos se caracterizan por su *semejanza con la realidad*.

Para Bertaux (1999, p. 11): “es sin duda la autobiografía escrita la que constituye la forma óptima de relato de vida, ya que la escritura lleva a la constitución de una conciencia reflexiva en el narrador”.

Sobre la ficción en la autobiografía no hay que perder de vista que en esta metodología no se busca la veracidad estricta de los hechos, sino la congruencia de los mismos. De esta manera frases como, “recuerdo”, “al hacer memoria”, “no podría olvidar”, se transforman en marcas lingüísticas que permiten darles congruencia a los textos. Se espera que los lectores de relatos autobiográficos encuentren textos sensatos, coherentes, donde se reflejen emociones en un orden natural y humano.

Los escritos autobiográficos con fines de investigación se diferencian de los textos académicos tradicionales porque los primeros están escritos en primera persona, son escritos cercanos y subjetivos; y en los segundos prevalece el uso de la tercera persona, el lenguaje distanciado, los tecnicismos, entre otras características.

De acuerdo con Passeggi (2011), en Brasil desde hace 30 años los enfoques autobiográficos han tomado mucha importancia en el área educativa. Señala que a partir del año 2000 han proliferado programas con este enfoque y se ha dado una “explosión en las tesis de maestría”. También los grupos académicos que estudian desde esta aproximación han generado libros, artículos y publicaciones al respecto. Cada día más investigadores recurren a los relatos de vida de docentes para conocer de voz propia lo que acontece en los contextos escolares.

Específicamente en la formación de educadores, la investigación autobiográfica:

... se vincula a la idea de que es la persona la que forma y se forma a través de la comprensión que elabora del transcurso de su propia vida, permitiendo al sujeto percibirse como actor de su trayectoria de formación. Mediante la investigación (auto)biográfica, el sujeto produce un conocimiento sobre sí, sobre los otros y el cotidiano, el cual se revela a través de la subjetividad, de la singularidad, de las experiencias y de los saberes, al narrar en profundidad (De Souza, 2011, p. 46).

La concepción de “narrarse” implica un amplio proceso de autococonocimiento y reconocimiento, que se logra a través de un trabajo de recuperación de la memoria, de reflexión, análisis, escritura y reescritura constante. La relación entre formación y autobiografía habla de un “sujeto quien se forma a partir de las experiencias que vivió y de los aprendizajes que construyó a lo largo de la vida”(De Souza, 2011, p. 47), al considerar la formación como un campo de experiencias personales y sociales y no solo de nivel técnico. Siguiendo con este mismo autor, se identifican dos líneas de

formación, la primera es vista desde una racionalidad técnica a través de la heteroformación y la segunda de autoformación, basada en las personas y su historicidad, desde las subjetividades y la suma de experiencias acumuladas a lo largo de la vida articulándolas con una base teórica, lo que implica un esfuerzo personal.

LA AUTOBIOGRAFÍA, UNA APORTACIÓN DESDE LA LITERATURA

De acuerdo con los especialistas, el término autobiografía es muy posterior a la aparición del género como tal, con los siglos este fue tomando la apariencia que hoy conocemos; la suma de la palabra autografía viene del griego, *autos*, *bios*, *graphos* (contiene tres elementos: carácter personal de quien cuenta, en el curso histórico de la vida y plasmar por escrito). Hay coincidencia en señalar que San Agustín fue el primero en escribir una autobiografía 14 años antes de la aparición del término (Caséda, 2012). Infinidad de obras con tono apologético, o de defensa, se pueden encontrar desde los siglos XVI, XVII, y XVIII. En general, la evolución de este género también se da a la par de la pérdida del carácter histórico hacia otro más subjetivo; sin embargo, hay que destacar que específicamente durante el Romanticismo la conciencia histórica, objetiva, y la autoconciencia subjetiva se entrecruzan.

Es en el contexto del romanticismo que la autobiografía se acerca más a su fisonomía actual y toma el nombre con el que es conocida. Este género se encuentra en 1828 en el italiano como “autobiografía”, en 1809 en el inglés como “autobiography”, en 1836 en francés como “autobiographie” y en España en 1846 aparece autobiografía, en el *Diccionario Nacional* de Ramón Joaquín Domínguez (Caséda, 2012).

De acuerdo con María Antonia Álvarez (en Caséda, 2012), la autobiografía tiene tres elementos básicos: el carácter, la técnica y el tema. El carácter es el motivo para escribir una autobiografía, en la técnica se toma la decisión del tiempo que se va a utilizar en

la narración, puede ser en presente y pasado más o menos remoto. Aunque desde un punto de vista literario, la persona puede narrarse en primera o tercera, la autobiografía de la que aquí damos cuenta –la del campo educativo– es narrada generalmente en primera persona. Otros elementos son el tono y el uso de figuras del pensamiento. Sobre el tema, aunque destacan los personales, también pueden estar los históricos, el amor, los recuerdos y la muerte.

En épocas recientes, en 1950, destaca la obra *Geschichte der Autobiographie* de Georg Mish, en donde se capta la mirada de los especialistas en literatura y lenguaje, por la amplia posibilidad de sus contenidos y riqueza del lenguaje, se focaliza en dos líneas: la teoría crítica y el análisis de textos concretos (González, 1999, p. 1). Surge el interés en este género por diferentes especialistas, sociólogos, psicólogos, antropólogos, entre otros, y se realizan simposios, seminarios permanentes y congresos sobre el tema, lo cual no es de extrañarse, porque las personas somos contadoras naturales de historias, y la necesidad de contar es una condición narrativa propia de la naturaleza humana (Bolívar, 2001), porque narrar es parte de la vida cotidiana.

La autobiografía, como hoy la conocemos, es el resultado de siglos de transformaciones y, como género que está vivo, sigue cambiando y ampliando sus horizontes. Utilizar estas posibilidades con fines de investigación permite mirar con otro lente, aprovechar la naturaleza narrativa de los seres humanos para usos científicos. No es tan reciente el uso de la narrativa con fines de investigación; señala Cornejo (2006) que, en los estudios antropológicos, en un plano metodológico, utilizaban los relatos de vida para restituir el modo de vida de las poblaciones observadas como una totalidad significativa:

En sociología, la utilización de relatos de vida se desarrolla en el marco de la Escuela de Chicago, fundadora de la sociología empírica norteamericana. El estudio más conocido es el de W. Thomas y F. Znaniecki de 1919 titulado *The Polish Paesant in Europe and America*, obra que relata la vivencia de los inmigrantes polacos de origen campesino en Chicago (Cornejo, 2006, p. 8).

De acuerdo con lo anterior, son indiscutibles los “efectos beneficiosos que el relatar la vida tiene para un narrador, asumiendo que en la producción de historias los sujetos se van asumiendo como producto pero también como actores de sus historias” (Cornejo, 2006, p. 14).

En las décadas siguientes y en particular en las últimas tres, la autobiografía, los relatos de vida, las historias de vida, las biografías, entre otros, significan una posibilidad real de ampliar el conocimiento desde un posicionamiento más humano.

LA AUTOBIOGRAFÍA: HERRAMIENTA DE LA ESCRITURA EPISTÉMICA

En el contexto universitario, los textos que los estudiantes componen, los generalmente llamados académicos, en muchas ocasiones tienen como objetivo demostrar lo aprendido, comprobar que se sabe escribir, que se dialoga con los autores, que se retoman teorías, conceptos, que se tiene un posicionamiento crítico. Dejando rezagada una intención creativa en la composición escrita. En el contexto de los documentos escritos con fines escolares, hay infinidad de motivos para la elaboración rápida y poco cuidada de textos: el tiempo, el cansancio, la falta de comprensión, el desinterés, la saturación de trabajo, la falta de lectores reales que motiven al escritor. La necesidad de escribir una enorme cantidad de ellos se traduce en limitadas condiciones para dedicarle el tiempo preciso para acariciar las palabras, para tejerlas en un ordenamiento con fines estéticos. Es decir, que además de cumplir con una función académica, es necesario elegir esa palabra precisa que detone el gozo del lector:

En ambos casos, el lenguaje supone códigos compartidos entre emisor y receptor, y una gama de resemantizaciones del propio lenguaje, motivadas por experiencias internas o usos del mismo, y tienen como fin crear conocimientos o vivencias estéticas (belleza, asombro, deleite) (Hernández, 2000, p. 50).

Desde un enfoque académico, hablamos de una escritura que en principio sea accesible al lector, y de un escritor preocupado por sus posibles lectores. Donde la intención del autor vaya más allá que: *decir el conocimiento*, sino que se pretenda *transformar el conocimiento* (Bereiter y Scarmalia, 1992), que sería la diferencia entre un escritor novato y un experto. O bien lograr transitar de la *prosa de escritor*, donde prevalecen las ideas privadas a la *prosa de lector* (Casanny, 1991), donde se piensa en el posible lector y se busca construir un documento público para compartir.

Sin embargo, nos preguntamos si sería posible poder empatar ese rigor académico que requiere la escritura académica con la posibilidad de sumar a esta una escritura más sensible, incluso en la que haya un coqueteo con el placer lector, en la búsqueda de un lenguaje donde se puedan dar algunas licencias poéticas. El enfoque biográfico-narrativo, a través de la escritura de autobiografías, permite esta posibilidad, por del uso de la primera persona en el campo educativo y la flexibilidad del género. Que si bien la autobiografía tiene sus orígenes en la literatura, en el área de la investigación social, ha resultado ser un importante instrumento de recolección, de análisis de datos y de escritura.

En este sentido, hay que mencionar la importancia de escribir de forma autobiográfica, ya que se aprovecha el potencial epistémico de la escritura, que de acuerdo con Wolf (2008, p. 86) implica "... el acto de poner las palabras y los pensamientos por escrito estimula y en sí mismo cambia las ideas". La idea de que la escritura es solo un medio para fijar los sentimientos y el conocimiento, se ha visto rebasada, pues las investigaciones señalan que "la escritura alberga un potencial epistémico, es decir, no es sólo un medio de registro o comunicación, sino que puede ser un instrumento para revisar, transformar y acrecentar el propio saber" (Carlino, 2006, p. 14). Componer por escrito implica un trabajo intelectual en el que se pueden crear nuevos pensamientos, a través de una diálogo interior y de una meta reflexión profunda donde se construyen, complementan o remplazan las anteriores ideas.

LA AUTOBIOGRAFÍA COMO OPORTUNIDAD PARA ESCRIBIR CREATIVAMENTE

En la literatura hay una amplia tradición de autores que escriben sus autobiografías, que deciden contar episodios personales para sus lectores. Algunos de ellos, al ser novelistas y poetas, las componen con un lenguaje bello, convirtiéndolas en prosas poéticas.

Señala Fernández (2000) que desde un punto de vista analítico se trata de dos géneros, autobiografía y poética, con diferencias bien establecidas. Pero en ocasiones hay coincidencias entre ambos, ya que “una buena autografía, desde el punto de vista de la calidad literaria es la que está escrita por un buen escritor”, y en ello el lenguaje poético es parte fundamental. Y aunque parecen contradictorios, no lo son porque “todo tipo de escritura es ficción” (Fernández, 2000, p. 544) y la función de la literatura no es dar a conocer la realidad, sino construirla. Para Nogueira (en Fernández, 2000, p. 544), todo lo que una persona escribe tiene una función biográfica, como una manera de reconstruirse: “toda obra es una manera de autobiografiarse, de escribirse, de quedarse en los pliegues del tiempo, en los escenarios de la memoria y aun en la historia cotidiana”.

Hay variedad de definiciones de autobiografía, sin embargo, una de las más destacadas es: “la narración retrospectiva en prosa que hace una persona real de su propia existencia, poniendo énfasis en su vida individual y principalmente en la historia de su personalidad” (en Caséda, 2012 p. 9) donde resalta la ausencia de palabras como realidad o veracidad, sin embargo, hay que apuntalar que no es la intención destacar su importancia porque, en el caso de la autobiografía, se remite a la realidad, y esta intención es fundamental para el sentido y credibilidad de la obra. De esta manera, la búsqueda de la realidad no se considera lo importante, sino la creación y reconstrucción poética del autor.

En términos estrictamente literarios (Caséda, 2012), hay diferencia entre el narrador y el protagonista, ya que el primero sabe más que el segundo, porque tiene otro posicionamiento. Existe una

distancia entre el narrador y el protagonista y los lectores pueden identificarla, que es aquella que hay entre lo subjetivo y lo objetivo, entre los hechos y lo que está escrito, y la forma en que el narrador lo interpreta. En el campo educativo, en el uso que se hace de la autobiografía, difícilmente se repara en estos aspectos técnicos de la teoría literaria, y se entiende que el narrador es el protagonista.

En el ámbito de la literatura existen infinidad de autobiografías memorables, escritas con un lenguaje bello, cuidadosamente construidas por sus autores. Textos en los que los autores se esfuerzan por enamorar al lector, por regalarle, por además de *decir*, también hacerlo *sentir*, de emocionarlo. Se trata de escritores que se entregan incondicionalmente a su texto con el deseo de que su lector lo descubra. Es un escritor generoso y también ambicioso. Y el lector lo sabe y descubre fácilmente la intención: “El texto que usted escribe debe probarme que me desea... La escritura es esto: la ciencia de los goces del lenguaje, su kamasutra” (Barthes, 1977, p. 14). En estas autobiografías, las licencias poéticas son totalmente esperadas y aceptadas. Por lo anterior, no es de sorprenderse que la autobiografía con un lenguaje humano y sensible se haya insertado en más áreas del conocimiento, además de la literatura.

Hay muchísimos ejemplos, solo por mencionar algunos: *El escritor*, de Azorín; con formato de novela, *Las memorias*, de Baroja; *Ejercicios espirituales*, de Valle; *Cómo se hace una novela*, de Unamuno; *Vivir para contarla*, de Gabriel García Márquez; *Mientras escribo*, de Stephen King, entre otras; como se puede ver, los títulos de las obras ya muestran una intención poética.

El principal valor de la autobiografía no es dar cuenta de la vida de una persona o de una época, sino la posibilidad de mostrar algunas nociones fundamentales como la realidad referencial, el sujeto, la presencia, la historia, la temporalidad, la memoria, la imaginación, la representación, entre otras.

La autobiografía permite hacer una escritura creativa, de juegos lingüísticos, de conquistar la palabra con un lenguaje bello. Este género, cuando es utilizado con fines de investigación docente, por

su flexibilidad, permite escribir textos entrañables. Es decir, lo pedagógico no está peleado con lo artístico, y por el hecho de que un texto tenga fines de investigación, no impide, que sea un texto que detone emociones.

Al revisar el término autobiografía, se puede comprender que su flexibilidad permite utilizar este género en otros campos, por ejemplo, en el educativo, ya que, como señala Fernández, implica un trabajo serio de “una detallada reflexión e introspección” (Fernández, 2000, p. 543). En la literatura, un escritor que por supuesto tiene fines creativos, se objetiva de forma literaria. En el campo docente, el escritor puede valerse de muchas de las herramientas literarias, lo cual solo aumenta la grandeza del texto y las posibilidades recreativas del lector.

TRABAJOS DE TITULACIÓN A PARTIR DE LA AUTOBIOGRAFÍA

El enfoque biográfico-narrativo como metodología de investigación tiene sus propias formas de hacer el análisis e informar sobre los hallazgos. Para Bolívar (2002), el análisis a partir del enfoque biográfico-narrativo se realiza a partir de conjuntar las voces con los datos de la historia, creando con ello un nuevo “relato narrativo que torne significativos los datos” (Bolívar, 2002, p. 13). Y el informe de investigación también es un relato, se pretende que el lector pueda “experimentar” las vidas y acontecimientos narrados. Este informe no es “una transcripción de datos; consiste en haber dado sentido a los datos y representando el significado en el contexto en que ocurrió, en una tarea más próxima al buen reportaje periodístico o a la novela histórica” (Bolívar, 2002, pp. 18-19). En el informe narrativo las voces aparecen vivas, y las experiencias el lector las conoce de manera directa, por ello, no se trata de un documento frío, objetivo o neutro, sino de melodía de voces ordenadas en una estructura narrativa con un fin determinado.

Para seguir dialogando sobre la posibilidad de conectar la escritura creativa con la académica, nos ubicamos en un programa educativo de la UPN, en la MEB, con estudiantes-docentes que se encuentran en un proceso de profesionalización para la mejora y resignificación de su práctica, desde un espacio de la educación formal. Donde parte importante de la formación es documentar el quehacer docente y de sus avances en el trabajo cotidiano. Al egresar de este programa se encuentran con la necesidad, como en cualquier otro proceso educativo, de concluir con la fase de titulación. En este caso, la única alternativa que se oferta es la escritura de un documento escrito que les permita obtener el grado de maestría.

Ante este requerimiento institucional, nos preguntamos: ¿será posible hacer un documento para titulación que cumpla los requerimientos académicos, además de estar escrito con un lenguaje sensible, humano, en el que se tenga un acercamiento empático con el autor? Lo que implicaría brincar del lenguaje "... prudente, conformista, plagiarlo", donde se trata de "copiar la lengua en su estado canónico tal como ha sido fijada por la escuela..." como dice Barthes (1977, p. 15), el ya conocido, y experimentado, a uno subversivo, vivo. En esta búsqueda un aliado podría ser el enfoque biográfico-narrativo porque permite escribir desde el yo, y contar con una mayor libertad para construir con el lenguaje a partir de obtener y analizar todo tipo de relatos, como narraciones autobiográficas.

DOS CASOS DE ESCRITURA AUTOBIOGRÁFICA

Para realizar este trabajo, hicimos la revisión de trabajos de titulación de los estudiantes egresados de la MEB con los que obtuvieron el grado de maestría, de la especialización: Animación Sociocultural de la Lengua, donde se utiliza el enfoque biográfico-narrativo como parte del programa de formación y para la estructura de los trabajos de titulación, de estos elegimos dos, que consideramos útiles para este estudio.

El objetivo de este documento es mirar cómo los estudiantes-docentes dan cuenta de su proceso formativo en un documento escrito, que además de cumplir con las exigencias académicas, se interesan por crear un texto amable para el lector, con la intención de que este lo disfrute, lo lea con agrado y que de alguna manera logre establecer una relación empática, además de despertar de emociones en el lector.

Para dar cuenta del análisis realizado, recuperamos del lenguaje literario el término *trasmigrar* para explicar la condición que:

... consiste en probar, identificarnos y finalmente, acceder durante un breve período de tiempo a un punto de vista completamente de la conciencia de otra persona gracias a la lectura. Una expansiva sensación de 'ajenidad', cambia lo que somos ... (Wolf, 2008, p. 24).

La indagación que hacemos en estos trabajos de titulación consiste en saber si a través de la autobiografía y de la documentación narrativa de su experiencia pedagógica se puede lograr un texto sensible, que incluso se pueda disfrutar. Los trabajos elegidos de titulación cumplen con las siguientes características:

Las dos autoras son las primeras en su familia en obtener un título de licenciatura y posteriormente de maestría, ambas se titularon en 2016. Tuvieron enormes carencias económicas en la infancia y adolescencia. Trabajaron desde jóvenes para pagar sus estudios, siendo adolescentes dejaron a su familia para poder estudiar, y emigraron en busca de esa oportunidad. Las dos, desde niñas, deseaban ser maestras, y ninguna contaba con un familiar docente que las influenciara y que les facilitara el camino de ingreso a la profesión. Desde la adolescencia, ambas impulsaron a su familia, son motor de cambios radicales, de residencia, de creencias, de situación socioeconómica y de sueños.

Los textos que revisamos son de las maestras Magdalena Dueñas Trejo, con el título: *Bajo la sombra de la pedagogía amorosa*; y Rosario Rivera Cruz, de título: *Había una vez... el cuento de nunca*

acabar. Libros rústicos con cuentos escritos por los niño/as. Títulos en los que se refleja su interés literario.

Escribir bajo el enfoque biográfico-narrativo les permite a las estudiantes mirar y mirarse desde un ejercicio meta-reflexivo, una escritura epistémica y además creativa. Es una conjugación de dos necesidades, informar y conmover, porque:

... no se trata de poner de un lado a los sabios, a los investigadores, del otro a los escritores, los ensayistas: surge por el contrario que la escritura se encuentra dondequiera que las palabras tengan sabor (saber y sabor tienen en latín la misma etimología). Curnonski decía que en materia de cocina es preciso que “las cosas tengan el sabor de lo que son”. En el orden del saber, para que las cosas se conviertan en lo que son, lo que han sido, hace falta este ingrediente: la sal de las palabras. Este gusto por las palabras es lo que torna profundo y fecundo el saber (Barthes, 1977, p. 100).

Cabe aclarar que las fuentes utilizadas provienen de dos documentos que se encuentran en línea e impresos, por lo tanto, son de acceso público, es por ello que no es necesario resguardar su confidencialidad. En esta revisión nos interesa particularmente el lenguaje que las autoras utilizan, por lo tanto se pone especial atención en ello, además de destacar el poder epistémico de la escritura, así como el esfuerzo por utilizarlo con fines estéticos.

En el siguiente apartado damos cuenta de los dos casos analizados: el texto de Magdalena Dueñas y el segundo por Rosario Rivera.

Autora 1. Magdalena. De botón a rosa

El botón

Para Magdalena, el camino hacia la docencia es intrincado y lleno de retos, decisiones que alimentan un deseo infantil: ser maestra. En su texto, relata cómo un botón de rosa se transforma en una rosa espléndida. Pero el recorrido no fue fácil, destacar académicamente

en todos los niveles educativos fue la llave, para sentirse pequeña o grande en diferentes momentos de su vida. Ser aplicada le trajo muchos problemas, entre ellos, la enemistad de sus compañeros, porque la maestra la ponía como ejemplo en el grupo. Relata Magdalena que en esa época era víctima de *bullying*:

Mi camino estuvo acompañado de miradas desdeñosas, comentarios que sembraban en mí la inseguridad y el temor puesto que fui víctima de bulling (*sic*) y discriminación al llamarme con apodos, agredirme físicamente con empujones o patadas y destinada a la soledad, nadie quería convivir con la *nerd* como durante tanto tiempo me calificaron (p. 14).

En esa época se describe como tímida e introvertida, como un botón que aún no deja mostrar sus pétalos. En la secundaria, ese botón empieza a abrirse, encontró una voz propia, porque descubre que el don de la palabra la lleva a ser reconocida y admirada al dar un discurso público: “pude vislumbrar en algunos la luz de admiración que de su mirada se escapaba, en ese momento no me percaté que las palabras, esas lisonjeras audaces que traspasan fronteras, se convertían en el filamento que me iluminaría” (p. 22). Con una metáfora les da atributos humanos a las palabras: lisonjeras audaces. En este fragmento, Magdalena, a manera de presagio, anticipa a sus lectores la importancia que la voz y las palabras tendrán en su vida y en su relato.

Al salir de la secundaria una fuerte crisis económica llevó a su familia a emigrar a Zacatecas, donde empeoró la situación. Trabajaba en una zapatería para costear sus estudios en el bachillerato: “los \$55.00 pesos semanales de mi sueldo para cubrir los gastos de la escuela; los pantalones de medio uso, las camisas de papá amarradas con un nudo en la cintura para disimular el tamaño y unas botas mineras con casquillo cual firme yunque que hacía más tortuosa mi jornada, fueron mi indumentaria” (p. 18). En el párrafo anterior utiliza la figura dialéctica llamada *símil*, al establecer una relación de semejanza entre un término real y uno imaginario; haciendo la

comparación entre: *botas de minero* cual *firme yunque*, logrando no solo brindar la imagen de la tortura física en los pies, sino del dolor que implica la pobreza.

A los 17 años, al salir del bachillerato, su sueño de ser maestra la lleva, sola y sin recursos a regresar a la Ciudad de México, a habitar el hogar abandonado para hacer examen en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM):

Dos días después de haber llegado a la ciudad, de recorrer cada centímetro del hogar y encontrarme en cada prenda, en cada objeto, en cada mueble: me dirigí a presentar el examen de ingreso a la Licenciatura en Educación Básica (p. 22).

Para pagar sus estudios, consigue un trabajo como ayudante de cocinera, pero se siente muy sola y le pide a su familia que regresen a la Ciudad de México: “¡Por favor regresen!, aquí estoy muy sola”. Esta forma de escribir permite imaginar a esta joven sola, en esa casa derruida, tratando de anclarse a su pasado a través de los lugares y objetos de su infancia: “Después de algunas horas desperté, me encontraba debajo de un techo lleno de remiendos y vigas apolladas, por un momento me inquietó abrir los ojos y no reconocer el lugar, me sentí feliz.” (p. 16). Imágenes nítidas que empiezan a configurar a un personaje importante: la casa.

Con este mismo lenguaje da cuenta de como la primera vez que entró a la BENM se sintió cómoda, como en casa, y le asigna a un objeto inanimado vida, lo que le permite al lector imaginarse esa experiencia: “al cruzar la puerta principal me recibió amablemente la cabeza de piedra del profesor Lauro Aguirre” (p. 22). En esa institución confirma su vocación hacia la docencia.

Al terminar la licenciatura ingresa a la UPN, a través de sutiles comparaciones, explica la transformación de la que fue objeto:

Fue entonces como volver a nacer, porque en este espacio de formación descubrí quién soy, y esta reflexión que me enfrentó a lo más profundo de mi ser,

a esa habitación interior que alberga mi esencia individual, marcó el inicio de un nuevo destino (p. 41).

Se observa que a partir de una metáfora relaciona su *yo*, con esa *habitación interior*.

Magdalena continúa utilizando figuras del lenguaje para explicar, este proceso formativo:

... he descubierto nuevos amantes que no son de fugaz encuentro, amores que se han convertido en clave y guía para seguir aprendiendo. Durante mi estancia en la maestría he leído tanto como jamás en otro tiempo, gracias a los textos propuestos, a las conversaciones amables, a las experiencias vertidas y a los saberes compartidos en cada una de las sesiones de los seminarios con mis compañeras y maestros, se despertó en mí un hambre insaciable de atesorar nuevos conocimientos (p. 39).

Otro ejemplo del uso de la metáfora para explicar su proceso formativo en la maestría, es cuando, con algunas de sus compañeras, presenta una ponencia en la Universidad de La Mancha, se aprecia que narra el viaje de la siguiente forma:

Y ahí estaba en el tercer asiento, lágrimas silenciosas se apagaban en la comisura de mis labios, hice un esfuerzo descomunal para mantenerme en calma, respiré; el aire liviano entraba con facilidad en mi cuerpo. El piloto anunció la salida, esta vez evité correr la cortina y en la primera oportunidad me abalancé sobre la ventanilla, por fortuna el grueso cristal evitó que tragara una bocanada de nubes (p. 47).

El uso de la metáfora creando la ilusión de “tragar nubes” sirve para avivar el imaginario del lector, quien puede recrearse con la posibilidad de que las nubes como algodones de azúcar son comestibles. La imagen también puede llevar a la posibilidad de ver a Magdalena sacando la cabeza por la ventanilla del avión. También el lector se puede recrear con la imagen de las lágrimas que se “apagan” en la comisura de los labios.

La generosidad de Magdalena la lleva a compartírnos un momento de duelo, episodio que los lectores podemos atesorar y revivir momentos similares que también hemos experimentado:

Veinticinco años después, así me quedé, en sosiego; con el corazón debilitado de lanzar al cielo mil oraciones, postrada en la habitación del hospital sujetando amorosamente su mano entre las mías y llenándole de besos; su muerte para nosotros fue algo inesperado, para él no lo fue tanto, mi padre tenía la certeza que moriría a la misma edad de mi abuelo paterno y así fue; nos dejó a los sesenta y tres años víctima de cáncer linfático, su tiempo había terminado cual hojarasca que yace sin esperanza alguna (p. 21).

En esta imagen se presenta a un corazón debilitado por lanzar al cielo mil oraciones, cuando la maestra Magdalena habla de su padre, adjudicándole al corazón acciones que no puede realizar. Hay un símil al comparar un término real: “papá”, con uno imaginario “hojarasca”. Y cabe la posibilidad de que quienes leamos estas líneas nos sintamos hermanados con su dolor y nos anclamos con su sentimiento de orfandad, esta ilusión solo se puede lograr por medio de la palabra escrita.

La magia que la palabra escrita puede suscitar consiste en que través del tiempo y del espacio se pueden tender lazos amorosos y vivir una relación empática con los autores.

Desde esta perspectiva el sentimiento [es] fuente de emociones, posibilita la manifestación de las afecciones del alma; y en determinado aspecto, permite el *abandono* en lo que afecta *al otro* en cuanto *espejo de sí*. Y en tanto parte consustancial del ser humano, tiene su confluencia y disensión más importante en la literatura, más allá de catalogaciones y limitantes poéticas (Hernández, 2010, p. 50).

Llega el momento en que el dolor de Magdalena y el dolor del lector se pueden mimetizar, confundirse: “El golpe devastador provocó un dolor muy hondo que no cesa ni siquiera con el paso del tiempo” (p. 21). Y si el lector ha vivido una experiencia similar, incluso si no la ha vivido, puede trasmigrar porque “cuando leemos,

podemos abandonar nuestra propia conciencia y trasladarnos a la conciencia de otra persona” (Wolf, 2008, p. 23).

La casa de Magdalena, a manera de personaje, se transforma y como un termómetro refleja las emociones de quienes ahí habitan: “Aquella casa que se perfumó de humedad y olvido, con su partida ahora olía a tristeza; parecía una fotografía en sepia que se decoloraba con las nocturnas lágrimas de mi madre” (p. 21). A partir de una figura llamada sinestesia: olor y tristeza se mezclan, al igual que los sentidos con expresiones donde aparentemente no hay relación. La casa, una vez más se personifica y huele a olvido y a tristeza, lo cual implica una trasposición de los sentidos, una transferencia de sensaciones. La misma casa, como una fotografía en sepia, se decolora con las *nocturnas lágrimas*: epíteto porque resalta las características del sustantivo. La casa como si fuera un ser vivo, transita por etapas, es la casa de la infancia, de los recuerdos amorosos, del destierro y del duelo.

Llama la atención la elección de la autora al presentar los hechos en un ir y venir atemporal, en libertad absoluta, del presente al pasado y del pasado al presente. Decisión que provee al relato de una energía que a manera de rompecabezas el lector tiene que ir armando, lo que lo lleva a un trabajo cognitivo al tener que acomodar las piezas.

A Magdalena la construcción del relato le permite re-encontrarse y explicarse, como una posibilidad de estructurar narrativamente su vida vivida: “... somos los relatos que contamos, sin ellos no existimos, no somos nada” (p. 41). Da cuenta de manera poética de la transformación que vive al experimentar la creación de su relato de vida:

Un puñado de palabras no ha sido suficiente, en este proceso intenso de reflexión he requerido pensarlas, decirlas, leerlas, escribirlas, tocarlas, acariciarlas, saborearlas; encontrar su esencia misma para expresar lo que en mi alma vive, lo que en mi mente reza. Por ello en este borrador de mí misma me he re-construido incesantemente en un monólogo interior (p. 39).

La rosa

La escritura como un ser vivo, cambia y crece y, desde una posición epistémica, Magdalena la usa como una herramienta para pensar, construir, como parte de un proceso cognitivo. En el apartado anterior, Magdalena a través de la metáfora: “Un puñado de palabras” y de una figura del pensamiento descriptiva llamada enumeración simple: “pensarlas, decirlas, leerlas, escribirlas, tocarlas, acariciarlas, saborearlas”, muestra todo lo que se puede hacer con las palabras. El ritmo que logra con esta enumeración le da agilidad a su texto.

El lenguaje toma vida en la pluma de Magdalena, regalándonos a los lectores páginas de voces trenzadas que componen un discurso coherente, lógico y bellamente construido, y la escritura se vuelve un oficio artesanal, donde las metáforas le dan otro sentido: “Para mí, escribir es labrar el pensamiento para que no se escape, por ello una parte importante de mi vida se encuentra tatuada en los renglones de este escrito” (p. 39).

La memoria se convierte en la principal herramienta de trabajo, pero hay que desenterrar los recuerdos, como trabajo de minero, sacarlos para que no se pierdan: “En este proceso de retrospectión-introspección no tuve más que conversar con la memoria y coquetearle al olvido para desempolvar algunos recuerdos que dormían profundamente en el diván del inconsciente” (p. 48). El recordar, el reconstruir el pasado se vuelve una tarea constante, del pasado al presente, del presente al pasado, para reconocerse y poder explicarse. Y gracias a la escritura biográfica, todo aquello guardado cobra vida y ella puede ordenar su pasado y explicar su presente:

Al asomarme en el espejo retrovisor y ver pasar ante mis ojos los acontecimientos que conforman mi historia, puedo reflexionar sobre la importancia de retomar mi pasado y analizarlo a partir de la escritura, ese acto esencial para re-construir, re-crear, re-narrar la propia existencia para verse desde afuera y entenderse desde adentro (p. 47).

Este ejercicio narrativo, aunque no tiene una intención terapéutica, en el camino puede reordenar el trayecto de vida. Porque la intención es vincular el pasado con la práctica docente, entender cómo las decisiones personales y profesionales impactan el quehacer en el aula.

En su texto, Magdalena utiliza la escritura para revisar, transformar y acrecentar su propio saber, características de la escritura epistémica, además de utilizarla como instrumento que permite la reflexión.

Del mismo modo logra plasmar en las páginas de su escrito una fotografía que da cuenta de su vida y transformación de su práctica docente, haciéndolo de una forma creativa, incluso poética. El proceso narrativo por el que transitó le permite tener “la certeza de continuar esculpiendo la flexible arcilla en la que...”, como ella misma dice “... me he convertido, gracias a que he podido plasmar mi historia en papel” (p. 120).

Y da la impresión de que el botón finalmente terminó de abrir y se convirtió en una rosa esplendorosa.

Autora 2. Rosario: en sus marcas... llegando a la meta

En sus marcas...

El segundo caso es el de la maestra Rosario, quien nació y creció en una comunidad del estado de Puebla, aunque su relato tiene un estilo directo, con la incorporación de pocas figuras retóricas, conmueve y emociona al lector. En su texto también da cuenta de su práctica docente, además de su proceso de escritura, lo que muestra otra característica sustantiva de la escritura epistémica: hacerse consciente de la producción.

Rosario, desde niña, siempre ha corrido tras sus sueños, ganó varias medallas, regionales y estatales en carreras de 400 y 800 metros, su texto logra conmover a los lectores como lo muestra el siguiente fragmento:

... en el último concurso en la ciudad de Puebla en la etapa de los estatales, competí contra seis chicas de más de 1.60, y con tenis especiales para atletismo, mientras yo corría descalza, en esa ocasión no obtuve medalla pero terminé contenta porque les gané a cuatro de ellas en las primeras eliminatorias (p. 27).

Todo en la vida de Rosario es esfuerzo, valor, en la secundaria empieza a trabajar en el Conafe como instructora comunitaria, porque la beca le permitiría seguir estudiando, para ello tuvo que convencer a su padre y hermano mayor, porque ellos consideraban que el lugar de la mujer era casarse y tener hijos. Pero Rosario lo dice de manera más contundente:

... ser mujer en la comunidad donde yo nací te condena a ser dependiente, a casarte joven, a que tu marido emigre a los Estados Unidos y a vivir esperando su regreso y la llegada de dólares. Revertí ese destino y me gustaría que mis estudiantes también lo logaran (p. 24).

Gracias a su buen desempeño en el Conafe pudo entrar al bachillerato y continuar como instructora, pero no fue sencillo, cuenta que en una de las comunidades donde trabajó, en Huaxtitla, solo había frijoles y tortillas, y dormía en el piso de cemento del único salón de clases. Llegar a esta comunidad era peligroso ya que caminaba horas, sola, por el bosque, a los 16 años:

Más nostálgico era mi camino en la temporada de lluvia, en uno de esos días al empezar a caminar bajo las gotas, éstas se confundieron con mis lágrimas y en ese momento pensé y me hice muchas preguntas: Rosario ¿qué es lo que quieres?, dime ¿qué necesidad tienes de ir caminando aquí bajo la lluvia y sola? Pudiendo estar en otro lugar, tal vez como las demás mujeres de mi pueblo natal, cuidando hijos o trabajando en la Ciudad de México, realmente quieres estudiar o ¿qué es lo que te mueve hacer esto? (p. 25).

Rosario, por medio de las palabras, nos brinda la imagen de una adolescente en el bosque, donde las lágrimas y la lluvia se confunden,

con esta descripción el lector puede trasmigrar y conmoverse por las dificultades que para algunas personas implica poder estudiar.

Llegando a la meta

En su narración retrata con un tono realista el camino que recorrió para obtener el primer título universitario de su familia, y lo que tuvo que recorrer para conseguir trabajo:

Era tiempo de elecciones municipales y estatales, el SMSEM apoyaba dos candidaturas... los profesores que solicitábamos el respaldo de esta asociación para que atendieran a nuestras peticiones debíamos apoyar en las campañas con trabajo de campo promoviendo el voto. Las actividades consistían en hacer visitas domiciliarias y asistir a eventos de proselitismo político. Tenía que apoyar ambas candidaturas para conseguir otro interinato. Pero ni colaborando en las candidaturas los conseguí (p. 20).

El camino para ser docente de educación básica no fue fácil, pero un deseo intenso y una tenacidad de hierro la llevan a estudiar una licenciatura, tener una plaza, ingresar a una maestría y titularse, recorrido que parece maratónico.

La narrativa de Rosario conduce por un laberinto de enigmas donde surge la pregunta: ¿por qué una niña tiene que sufrir tanto para poder estudiar?

Rosario da cuenta de su proceso narrativo, lo cual no es un ejercicio sencillo, relata que al conocer este enfoque biográfico-narrativo no le encontraba sentido, no comprendía la intención porque se contraponía a sus concepciones de lo que es la escritura de un documento de titulación. Es con el trabajo sensible y tenaz del que-hacer de la escritura, en ese ir y venir entre borradores, que comprende que la escritura es un proceso recursivo, una herramienta epistemológica y un descubrir-se constante:

Recuerdo la primera vez que se nos pidió llevar un texto en cuarto trimestre de la maestría, para narrar qué había pasado con la micro intervención de lectura,

hubo quienes no le encontrábamos sentido a este ejercicio, al por qué compartir. Sin embargo, después de la lectura ante un grupo de compañeros/as obtuvimos sugerencias e incluso nosotros mismos nos dábamos cuenta de algunos errores al realizar la lectura en voz alta e íbamos haciendo aclaraciones (p. 24).

Rosario describe las vicisitudes en la escritura de su documento de titulación, coincidiendo con Finocchio (2009) sobre la complejidad para iniciar el trabajo. Esta dificultad se acrecienta cuando tras tener un borrador supuestamente “final”, toma conciencia de que todavía le falta mucho por trabajar:

... había pasado mas de tres horas y sólo había hecho un párrafo y de ver todas las cuartillas que me faltaban para mí era un panorama desolador e incluso pensé: ahora entiendo por qué tardan tanto en titularse mis compañeros de las generaciones anteriores (p. 251).

Y así las versiones finales del documento se acumulan:

... carpetas que titulaba “última versión” pero posteriormente esas carpetas se fueron acumulando, así que opté por titular “tesis final 1” pero llegó el momento en que dejó de ser funcional y entonces decidí colocar títulos con el mes con “tesis junio 2015” (p. 250).

A Rosario el enfoque biográfico-narrativo le permite no solo dar cuenta de su vida, sino de reflexionar sobre ella, entender el por qué de muchas de las decisiones que toma; se da cuenta de que a través de la construcción de este se mira y se reconoce. Desde un posicionamiento distanciado puede comprender que la escritura le permite transformar su pensamiento:

La utilización de la narrativa en la investigación educativa por medio de la autobiografía o relatos de vida es una oportunidad para dar a conocer qué pasa en mi realidad educativa, las relaciones con mis alumnos/as y demás personajes que intervienen en mi tarea educativa. A través de la narrativa recordé

y redescubrí aquellas situaciones vividas que influyen o determinan los estilos de enseñanza en mi práctica docente. Mi autobiografía también me permitió descubrir que tengo voz y poder para darla a conocer (p. 204).

La lectura atenta y sensible de su relato le permite mirarse como docente y con ello poder identificar algunos aspectos de su práctica viables a transformar, como lo menciona la propia Rosario: “Es decir que la lectura y relectura de mi documento me permitió mirarme como docente y reconocer mis prácticas y lo que puedo hacer para mejorar” (p. 211).

En el texto de Rosario la escritura creativa consiste en el poder descriptivo que conmueve; a través de un lenguaje directo, pero emotivo, consigue la empatía del lector.

A MANERA DE CIERRE

La utilización del enfoque biográfico-narrativo les permitió a Rosario y Magdalena hablar desde el yo y encontrar respuestas personales y profesionales.

Cabe destacar que los trabajos de titulación escritos bajo el enfoque biográfico-narrativo son la suma de muchas voces que se reúnen en un solo escrito: las autoras, sus pares directivos, estudiantes, padres de familia, académicos, autores. Dichos trabajos son el resultado de una escritura colectiva, donde las charlas y revisiones en conjunto permiten su construcción. En el proceso recursivo se logra mejorar a partir de esta escritura colectiva.

La composición de un escrito para fines de titulación es un tejido fino, un trenzado de hilos, que entretejidos dan cuenta de la experiencia. Los hilos pueden entenderse como las voces que nutren el tejido. Voces amalgamadas en un discurso y con un objetivo, pero a la vez independientes y autónomas. Si como dice Barthes (1977, p. 84): “Texto quiere decir Tejido”, es al lector a quien le corresponde desenredar cada hilo, cada voz, cada personaje.

La maestra Magdalena utiliza en su discurso escrito un lenguaje bello, labrado, incorpora diferentes figuras del pensamiento, metáforas, comparaciones, símiles que avivan su voz. No con la intención de adornar su escrito, sino con la necesidad de decir con palabras mágicas, las que no dejar lugar a dudas lo que se quiere decir. En su documento de titulación: “el sentimiento encuentra en la poesía el espacio idóneo, medido, para *decir algo*” (Hernández, 2010, p. 50). Ella decide dar cuenta de su proceso formativo y de la transformación de su práctica por medio de un lenguaje literario. Y no por la utilización de este lenguaje se pierde el rigor académico, el posicionamiento crítico, la discusión teórica y el uso correcto del aparato crítico y la intimidad de su prosa poética.

La maestra Rosario escribe un texto humano, honesto, donde regala a sus lectores la impresión de haber presenciado su carrera hacia la docencia. Su escritura, aunque no está compuesta con figuras retóricas, es un documento sensible que atrapa al lector. El lenguaje cotidiano que utiliza tiene la fuerza de expresar y transmitir emociones.

En ambos textos se puede disfrutar de la lectura, creando una relación empática con los personajes, porque el lector puede ser testigo de las vicisitudes que experimentan dos niñas-adolescentes para poder llegar a cumplir su deseo de ser maestras. Y es al conocer su esfuerzo que los lectores podemos construir una relación con ellas y con su lucha.

Finalmente, hay que decir que un texto es un objeto muerto y cobra vida hasta que un lector se relaciona con él. Para ello, hay que desenterrar las palabras, que yacen desmayadas, inertes, en la caja fuerte que las atrapa, para dejarlas volar. O como dice Borges:

¿Qué son las palabras acostadas en un libro? ¿Qué son esos símbolos muertos?
 ¿Qué es un libro si no lo abrimos? Nada absolutamente. Es simplemente un cubo de papel y cuero, con hojas; pero si lo leemos ocurre algo raro, creo que cambia cada vez (Borges, 1978, Conferencia).

REFERENCIAS

- Barthes, R. (1977). *El placer del texto*. México: Siglo XXI.
- Bereiter, C y Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje* (58), 43-64. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48395> el 17 de febrero de 2018.
- Bertaux, D. (1999). *El enfoque biográfico narrativo: su validez metodológica, sus potencialidades*. Propositiones. 29 de marzo. Recuperado de [https://www.google.com/search?client=opera&q=Bertaux%2C+D.++\(1999\).+El+enfoque+biogr%C3%A1fico+narrativo%3A+su+validez+metodol%C3%B3gica%2C+sus+potencialidades.+Proposiciones.&sourceid=opera&ie=UTF-8&oe=UTF-8](https://www.google.com/search?client=opera&q=Bertaux%2C+D.++(1999).+El+enfoque+biogr%C3%A1fico+narrativo%3A+su+validez+metodol%C3%B3gica%2C+sus+potencialidades.+Proposiciones.&sourceid=opera&ie=UTF-8&oe=UTF-8) el 9 de noviembre de 2017.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Madrid, España: Ediciones Bellaterra.
- Bolívar, A. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid, España: La Muralla.
- Bolívar, A. (2002). *¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1), 1-27. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/155/15504103.pdf> el 25 de febrero 2018.
- Borges, J. (1978). El libro, la más singular de todas las invenciones humanas. 24-25 de junio” (Conferencia). Universidad de Belgrano, Buenos Aires. Recuperado de https://pijamasurf.com/2019/04/el_libro_la_mas_singular_de_todas_las_invenciones_humanas_una_conferencia_de_jorge_luis_borges/ el 25 de junio 2018.
- Bruner, J. (1998). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, España: Gedisa.
- Carlino, P. (2006). Concepciones y formas de enseñar escritura académica. *Revista Signo y Señal* (16), 1-17. Argentina: UBA.
- Cassany, D. (2001). Literacidad crítica: leer y escribir la ideología. En el IX Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y Literatura. Recuperado de <http://www.upf.edu/dft/recerca/grups/grael/LC/index.htm> el 15 de diciembre de 2017.
- Cassany, D. (1991). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona, España: Paidós.
- Cassany, D. (2009). Para ser letrados. *Gaceta Parlamentaria*, V (910). *Sábado 29 de diciembre de 2001*. Barcelona, España: Paidós.
- Caséda, J. (julio 2012). Historia del género autobiográfico o el género autobiográfico en la historia. *Revista Electrónica de Estudios filológicos*. La Rioja, España: IES Valle de Cidacos.

- Cornejo, M. (2006). *El enfoque biográfico: Trayectorias, desarrollos teóricos y perspectivas*. Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de https://www.um.es/tonosdigital/znum23/secciones/tintero-2-genero_autobiografico.htm el 15 de enero de 2018.
- Fernández, R. (2000). *Autobiografías y poéticas: confluencia de géneros narrativos*. España: Universidad de Navarra. Recuperado de <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/5359/1/Fern%C3%A1ndez%20Urtasun%2C%20Rosa.pdf>
- Finocchio, A. (2009). *Conquistar la escritura*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- González, M. (1999). La metanarración en la autobiografía. *Revista Signos*, 32, 45-46. Universidad Católica de Valparaíso. Chile. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09341999000100002 el 22 de agosto de 2017.
- Hernández, S. M. (2010). *Jaime Sabines: lo poético de las cosas*. Recuperado de http://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/26_27_iv_dic_ene_2010/casa_del_tiempo_eIV_num26_27_50_55.pdf
- Huchim Aguilar, D. y Reyes Chávez, R. (marzo-diciembre, 2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13, 1-27. Costa Rica: Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44729878019.pdf> el 15 de febrero del 2018.
- Knobel, M. (2005). *Maneras de ver*. México: Centro Pedagógico de Durango.
- Lindón, A. (1999). Narrativas biográficas, memoria y mitos: una aproximación a la acción social. *Economía sociedad y territorio*, II (6), 295-310.
- Mucchielli, A. (1996). *Diccionario de Métodos Cualitativos en Ciencias Humanas y Sociales*. Madrid, España: Síntesis.
- Passeggi, M. (2011). Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto)biográfica en educación. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyep/article/view/14001> el 16 de febrero de 2018.
- Souza, E. de (septiembre.-diciembre 2011). Acompañamiento, mediación biográfica y formación de formadores: dimensiones de investigación-formación. *Revista Educación y Pedagogía*, 23 (61). Recuperado de <https://www.google.com/search?client=opera&q=Acompañamiento%2C+mediación+biográfica+y+formación+de+formadores%3A+dimensiones+de+investigación-formación.+En+Revista+Educación+y+Pedagogía%2C+Vol.+23%2C+Núm.+61.&sourceid=opera&ie=UTF-8&oe=UTF-8> el 9 de noviembre de 2017.
- Wolf, M. (2008). *Cómo aprendemos a leer. Historia y ciencia del cerebro y la lectura*. Madrid, España: Ediciones B.

ACERCA DE LOS AUTORES

Linda Vanessa Correa Nava cursó el Doctorado en Pedagogía en la UNAM. Es profesora de la Unidad UPN 095 donde también se desempeña como responsable de la Maestría en Educación Básica con especialidad en Animación Sociocultural de la Lengua. Certificada con perfil Prodep. Sus líneas de investigación son la formación docente; concepciones de lectura y escritura académicas; y la animación a la literatura infantil. Ha colaborado en diversas publicaciones.

Angélica Jiménez Robles es doctora en Pedagogía, con líneas de investigación en literatura infantil y juvenil, cultura escrita y narrativa. Ganadora del Premio Nacional de Cuento Tinta Nueva 2018. Autora de artículos de investigación, miembro del Sistema Nacional de investigadores. Trabaja en la Unidad UPN 095.

Martín Antonio Medina Arteaga es licenciado en Sociología por la UAM, cuenta con diplomado en Gestión de las Instituciones (FLACSO-Argentina) y maestría en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Es profesor en la Unidad UPN 097 Sur donde imparte clase en la Licenciatura en Educación Preescolar 08 y

la Maestría en Educación Básica. Es autor de diversos artículos y libros sobre la práctica docente.

María de Lourdes Sánchez Velázquez es doctora en Pedagogía por la UNAM. Ha trabajado durante 25 años en formación y actualización de docentes de educación básica en la UPN. Trabaja las áreas de la familia en diplomado familia y relaciones escolares en UPN desde el año 2003 en y los procesos metodológicos de investigación e intervención pedagógica con estudiantes-profesoras de nivel básico, en la Unidad UPN 097 Sur. Colaboró en el diseño de programas de doctorado en la UPN.

María de Lourdes Salazar Silva es profesora de la UPN, Unidad 097 Sur, desde hace 29 años. Doctora en Pedagogía por la UNAM. Profesora con Perfil deseable Prodep. Responsable del cuerpo académico en consolidación Formación docente, inclusión y cultura escrita, desde las narrativas biográficas. Líneas generales de investigación formación e identidad docente, inclusión, discriminación, derechos humanos. Autora y coautora de libros y artículos.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Esteban Moctezuma Barragán *Secretario de Educación Pública*
Francisco Luciano Concheiro Bórquez *Subsecretario de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rosa María Torres Hernández *Rectora*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Académica*
Karla Ramírez Cruz *Secretaria Administrativa*
Rosenda Ruiz Figueroa *Directora de Biblioteca y Apoyo Académico*
Abril Boliver Jiménez *Directora de Difusión y Extensión Universitaria*
Juan Martín Martínez Becerra *Director de Planeación*
Yolanda López Contreras *Directora de Unidades UPN*
Yiseth Osorio Osorio *Directora de Servicios Jurídicos*
Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Directora de Comunicación Social*

COORDINADORES DE ÁREA

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*
Amalia Nivón Bolán *Diversidad e Interculturalidad*
Pedro Bollás García *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
Leticia Suárez Gómez *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*
Eva Francisca Rautenberg Petersen *Teoría Pedagógica y Formación Docente*
Rosalía Menéndez Martínez *Posgrado*
Rosa María Castillo del Carmen *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*

COMITÉ EDITORIAL UPN

Rosa María Torres Hernández *Presidenta*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Ejecutiva*
Abril Boliver Jiménez *Coordinadora Técnica*

VOCALES ACADÉMICOS

José Antonio Serrano Castañeda
Gabriela Victoria Czarny Krischautzky
Ángel Daniel López y Mota
María del Carmen Mónica García Pelayo
Juan Pablo Ortiz Dávila
Claudia Alaníz Hernández

Subdirector de Fomento Editorial *Guillermo Torales Caballero*
Formación *Margarita Morales Sánchez*
Diseño de portada *Manuel Campiña Roldán*
Edición y corrección de estilo *Armando Ruiz Contreras*

Esta primera edición de *Procesos formativos y práctica docente: reflexiones desde el enfoque biográfico-narrativo* estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional, y se publicó en febrero de 2021.