

HACIA UNA NARRATIVA EXPERIENCIAL PEDAGÓGICA. MIGRACIÓN DISCIPLINAR - TEMÁTICA EN LA PRÁCTICA DOCENTE UNIVERSITARIA

Gabriela Sánchez Hernández
UPN
gsanchez@upn.mx

RESUMEN: El presente trabajo es un relato de procesos migratorios que busca dar cierto (auto) sentido y (auto) orden a una serie de preguntas, incertidumbres, decisiones docentes. Este relato, que a pesar de que se expresa en una sola narración, es en realidad una re-composición de muchos relatos fragmentados, inacabados, forzados, dirigidos, encauzados formal, informal y no formalmente, en la mayoría de los casos, pocas veces reflexionado usando algún dispositivo que sistematice dichas reflexiones y deje constancias de ello a través de un proceso y de una práctica de documentación.

Es un relato que gracias al ejercicio de la escritura que teje una serie de experiencias que se han constituido a partir de mi formación académica y profesional como profesora a nivel superior, en una disciplina humanística como lo es la pedagogía. Esta recuperación narrada de experiencias que conforman mi trayectoria académica, es un dispositivo, que en un primer momento, constituye un relato escrito por mí y dirigido hacia mí. En ese sentido, se trata del establecimiento de un circuito que posibilita un reposicionamiento epistemológico en y de mi ejercicio docente y académico (investigación, difusión, docencia y actividades de apoyo a la docencia) dentro de la Universidad Pedagógica Nacional – Ajusco (México)

El dispositivo de documentación de las experiencias y saberes pedagógicos y docentes, rastrea una serie de pistas que oscilan entre aspectos biográficos: dictados familiares, imposibilidades e imaginarios sociales, y formaciones académicas institucionalizadas: curriculum universitarios e ideologías; y muchos desafíos, a veces temerarios, a la cascada de crisis económicas sucesiva en las que ese país (México) a travesado desde la década de los 80 del siglo pasado hasta la última de 2010.

Todo ello configura el mapa o la ruta de los diversos caminos de desconocimientos, retos, tanteos, y metas que encauzaron mis decisiones, las cuales, he de señalarlo, en múltiples ocasiones, me pusieron en lugares donde el azar y la suerte jugaron por mí.

El ¿cómo llegué hasta aquí en mi práctica docente? Es una pregunta que tiene varios momentos: el que me interesa relatar en este espacio, es aquel que alude al cómo llegue

hasta aquí como docente y cómo describo y ejerzo mi práctica docente a nivel licenciatura en las materias de investigación educativa I y II y el taller de tesis de la 3ª. Fase del programa de la licenciatura en Pedagogía de la UPN-Ajusco.

El responder la pregunta de cómo llegué hasta aquí en mi actual ejercicio docente, implica responder a otra pregunta ineludible para la presente reflexión: ¿cómo aprendí a enseñar?, y sobre todo, cómo aprendí a enseñar investigación que constituye el contenido central de las materias arriba señaladas.

De esa forma, lo que se presenta en este documento es el resultado de un primer ejercicio de documentación narrativa de experiencias pedagógicas y docentes cuyas preguntas detonadoras de la reflexión escrita, recién fueron apuntadas.

PALABRAS CLAVE: Prácticas docentes; narrativas pedagógicas; experiencias docentes; trayectorias académicas.

Desarrollo: El imaginario familiar del maestro y algunos aspectos autobiográficos

El primer escalón de esta trayectoria es el preguntarme por qué estudiaba. Evidentemente, en mis primeros años estaba obligada a estudiar, no sólo porque la educación en México es obligatoria sino también porque mis padres me obligaron a estudiar y no es que no quisiera, pero yo me preguntaba, sobre todo en la secundaria por qué debía levantarme tan temprano, hacer tantas tareas, preparar tantos exámenes (escuelas con modelos pedagógicos tradicionales y sustentados en visiones muy positivistas), no salir a jugar por quedarme a estudiar, por avanzar en las lecciones del día siguiente, por mi mochila, mis útiles, mi uniforme y tener siempre todo listo y en forma para el siguiente día, la siguiente, semana, el siguiente mes y el próximo año lectivo escolar.

En esta parte, debo hacer un paréntesis, y señalar que esa obsesión de mis padres por la escuela, ahora justo lo comprendo, respondía a varios factores, sobre todo en aquella época en que aún me decían lo que tenía que hacer. Por un lado porque ellos nunca llegaron a cursar la universidad sino solo estudios básicos (madre) e intermedios (padre). Me atrevo a asegurar que gran peso de esa decisión de no estudiar una carrera (licenciatura), en mucho debe por el auto-concepto, ya que pensaban que la universidad no era para ellos, que el mundo universitario no era su mundo.

Pero, ¿por qué mis padres, cada uno por su lado, pensaban que la universidad no era para ellos? Porque fueron educados como hijos de migrantes de provincia a la capital del país, fueron educados por hombres y mujeres (mis abuelos) que lograron sobrevivir la revolución (1910-1924), como migrantes desplazados de guerra, no solo en una sino en varias ocasiones por las arremetidas de las tropas revolucionarios de un caudillo o de otro, y que en esas huidas los abuelos, todavía niños, perdieron sus lazos familiares y sus posibles futuras propiedades, ya que se convirtieron en los huérfanos de la Revolución, quedándoles solo el puro instinto de la sobrevivencia del día a día.

Fue de esa forma como mis padres fueron criados en la sobrevivencia del día a día por mis abuelos analfabetas, quienes ya de adolescentes-adultos aprendieron el oficio de ser zapateros, oficio que les permitiría reproducir en los niveles más básicos sus condiciones materiales de vida. El espíritu de la escolaridad y menos de la cultura universitaria no era la visión que permeaba sus futuros, ni al ambiente que se vivía al interior de sus casas.

Sin embargo, a mis padres ya de niños, les tocó la época en que un maestro de escuela primaria era El Maestro al que se le debía respeto y era portador de un saber “occidental” al que se debía aspirar. El maestro, en la época de los años 40 y 50’s del siglo pasado, desempeñaba un rol importante en la sociedad, sobre todo, dentro de las comunidades de migrantes de la provincia mexicana cuyos hijos formaban esa primera generación nacida en el Distrito Federal, en “La Capital”, que era sinónimo de “civilización” y “progreso”. En ese contexto, la figura del maestro fue constituyendo de a poco, con el peso y el prestigio social que tuvo dentro de sus imaginarios sociales, que yo como hija mayor, recibí ampliamente en forma de mandatos.

A partir de entonces, la ecuación maestra – universidad no estaba resuelta y tenía pocos visos u horizontes de poderlas hacerlas coincidir armónicamente. Fue así que a lo largo de la escuela secundaria y el bachillerato, fui asumiendo que cursaría alguna licenciatura, universitaria por supuesto, para no desafiar el mandato familiar, en ciencias sociales o humanidades, ya que eran las materias en las que siempre me iba bien, con la que lidiaba con gusto y facilidad, con las que siempre me sentí segura y complacida.

Migración disciplinar: la formación de una trayectoria académica

Llegado el momento de elegir la licenciatura, la decisión estaba entre estudiar historia o sociología. Un breve trabajo de campo de mi parte, o mejor dicho, visitas exploratorias

a las respectivas facultades de la UNAM, me dejaron en claro que era sociología la carrera que yo iba a estudiar.

Ese fue el primer paso firme para responder a la pregunta central de este escrito y también, como ya se mencionó, para subir el primer peldaño de re-conocimiento de mi trayectoria, de mi experiencia y de mis saberes docentes, ahora sí, desde la enseñanza de paradigmas científicos, de métodos bien sistematizados y esquematizados –como recetas de comida-, para (re) conocer y (re) comprender la realidad social.

En cierta forma, ese fue mi primer encuentro con una otredad disciplinar que como se dijo en el seminario, traté de domesticar desde varias aproximaciones enseñadas en la licenciatura, pero que a la luz de las reflexiones surgidas en el curso, me doy cuenta que la domesticada fui yo. Ese proceso de domesticación a veces recíproco, otras pendular y, tal vez en el mejor de los casos, dialéctico; es el que deseo relatar, con el apoyo de una analogía que para el caso de esta reflexión, defino como migración disciplinar. A mi entender, la migración disciplinar, contadas desde mi experiencia no es otra cosa que un allanamiento de caminos epistemológicos que implican, a su vez, una serie de posicionamientos adoptados, la mayoría de las veces repetidos y asumidos por modas intelectuales, por obediencia, y ya últimamente, más apropiados por auto-convicción y compromiso propio con mi profesión como docente.

Así el primer escalón ya estaba salvado. La ecuación de maestro y universidad seguía con signos de interrogación, pero como mandato familiar seguía pesando en mis andares. En cierto sentido, el haber ingresado a la UNAM fue un acercamiento y un distanciamiento de mi familia ya que el mundo universitario era totalmente desconocido para ellos y solo se acercarían a él a través de mis relatos, de mis experiencias, más nunca de los desazones pues esos solo se quedaron guardados en el closet íntimo y personal. El acercamiento se produjo siempre desde los imaginarios de mis padres y las construcciones que se formaban a partir de mis experiencias.

Para mí, la Universidad fue la apertura a un mundo nunca imaginado, a mi autonomía y mi independencia. El tránsito por la carrera de sociología fue relativamente sencillo, aprendí a mirar la “realidad social” dese una óptica distinta al sentido común, más no sin desmarcarme de los referentes positivistas y de los modelos de enseñanza tradicionales. La gran novedad en la licenciatura fue la eliminación de los exámenes como método de evaluación.

Fue en la UNAM que inicié mi práctica docente a nivel universitario, ya como estudiante de la maestría en sociología (1997– 1999), bajo la figura de profesor adjunto remunerado. Por otro lado, y de manera simultánea a la adjuntía, me incorporé como becaria de distintos proyectos de investigación; todo ello, me permitió dibujar una actividad laboral real, plausible, concreta dentro de mi trayectoria académica. Es así que al término de la maestría en sociología pude resolver teóricamente la ecuación maestro-universidad.

5

La maestría en antropología social la curse en la Escuela Nacional de Antropología del INAH durante los años 1998-2000. Este corrimiento de la sociología a la antropología social fue ese segundo gran parte aguas epistemológico que implicó no solo una migración de institución educativa, de contexto socio-académico, de amigos, de rumbos ciudadanos, de horarios, y sobre todo, de formas de ver y entender eso que se llama realidad social. En esos dos años, de nuevo volví a experimentar ese sentimiento de extrañeza con la otredad, de no ubicarme ni saber dónde estaba parada. Fueron dos años de clase en los que me costó mucho trabajo entender las discusiones que se daban al interior de las clases, de nuevo, atravesado por un curriculum que buscaba cubrir grandes áreas como la antropología clásica europea, la antropología mexicana y los grupos originarios de México, el pensamiento antropológico latinoamericano y la situación actual (de ese momentos) en el circuito de discusiones y debates de la antropología norteamericana y francesa.

En ese contexto, no se podía explicar ningún trabajo en clase o ensayo final, sin que tuviera datos empíricos sustentados con trabajo de campo situado, es decir, un estar ahí, mínimo si se quiere, pero indispensable para la realización de todo trabajo final. Así, y desde mi perspectiva, la agudeza, la percepción, la empatía y esas múltiples lecturas (miradas hermenéuticas) con el entorno a estudiar, la apertura sensorial a todo lo que ahí acontece, aunado a la libertad de acción y pensamiento que, en teoría suponen estas características, me permitieron, así lo veo ahora, ser yo y tomar decisiones yo misma, sin tener que complacer ningún parámetro o punto de vista del profesor. Fue entonces que comencé a identificarme, a sentirme como autora –aunque ya se puede discutir ampliamente quien (es), como y desde dónde se ejerce esa noción de autoría-, de los trabajos a entregar.

Los cánones evaluativos / valorativos del desempeño académico se estructuraban a partir de la participación en clase y la entrega de ensayos temáticos y/o avances de la tesis de maestría. Los exámenes pasaron a la historia, pues lo que se valoraba altamente era el tener un punto de vista, juicios de valor y posturas teórico-prácticas sobre los temas tocadas a lo largo de todas las materias. Esto es, ser autor / productor de saberes y de conocimientos, no un mero reproductor pasivo de las ideas de otros (profesores, autores o corrientes de pensamiento), sino como un autor sensible a problemas situados en nuestro mundo de interacción, con una postura propia al respecto, así como una serie de soluciones a dichos problemas o necesidades sociales.

A pesar del logro alcanzado, la relación ser maestro-docente quedó suspendida casi 10 años. No obstante, esta reflexión sustentada en la reconfiguración de mi auto-percepción como investigadora, a partir de mi formación en los diversos posgrados, impactó profundamente en la manera en como entiendo actualmente la enseñanza y la evaluación / valoración del desempeño académico de los estudiantes, sobre todo a nivel superior. Imposible volver a pensar en un examen como mecanismo evaluador de la adquisición de un conocimiento, sobre todo en las materias de investigación, seminarios y taller de tesis. El desempeño académico es un proceso recursivo, procesual, nunca lineal, que avanza conforme se van resolviendo las diversas dudas que surgen a lo largo de cualquier investigación; y sobre todo, situado.

Otredad, epistemología y trayectos migratorios disciplinares y temáticos

El paso de la sociología a la antropología fue un cambio decisivo en mi formación académica y en sus respectivos fundamentos epistemológicos. Fue un tránsito disciplinar y temático entre la antropología social y la pedagogía. Entre las lecturas y autores a leer. Entre los temas a seleccionar y cómo seleccionar. Entre las formas de trabajar con “la realidad social”, cómo abordarla y cómo interactuar investigativamente con ella. Por ello, quisiera hacer un paréntesis para relatar algunas ideas que quiero poner en orden sobre la otredad y los procesos de migración epistemológicos y disciplinares. Este paréntesis, cabe decir, es producto de una serie de notas y apuntes recopilados a lo largo de mi trabajo como docente y que abonan sustantivamente a la pregunta: ¿cómo aprendí a enseñar?, y particularmente, cómo aprendí a enseñar investigación desde un contexto áulico universitario.

Cualquier fenómeno migratorio implica (re) planteamientos con múltiples y diversas otredades. Entendiendo por otredad, en este caso, el aquel diferente que conlleva sus propios paradigmas, sus propios puntos de vista, que nos hacen mirar el mundo desde otro acontecer, pero lo positivo de cualquier proceso migratorio es que podemos mirar todo como si fuera nuevo, donde resalta lo diferente, lo inusitado, aquello que nos deja perplejos, porque descubrimos que el mundo no es unívoco y que es posible mirarlo desde otras fuentes. Por supuesto que aquí no existe un simple acomodo mental a la manera de compartimientos estancos, de castillos inexpugnables, de murallas sólidas, cerradas.

Cuando se emigra se lleva el bagaje de lo introyectado, desde donde se partió y desde ahí donde se busca a través de una epistemología de aproximación, un resultado, una mirada que nos facilite comprender el mundo y sus fenómenos, que no significa un Eureka imprevisto, sino un camino, un partir, un descenso hacia alguna plataforma, un puerto que nos facilite el andar y comprender. Porque cuando se emigra se comienza a transitar, no se llega a un punto de partida, si es que se llega de modo transitorio. Desde aquí la crítica que se convierte en una constante creatividad en la generación de nuevos y diferentes centros de acción mental. Asimismo, el no encontrar un lugar de comodidad y certeza permite plantear distintos problemas, presentar diferentes mecanismos conceptuales, metodológicos y epistemológicos viables para la solución de problemas. Soluciones que también son nuevos puntos de partida.

Estas experiencias de migración disciplinar y temática me ha llevado primero a conocer las representaciones epistemológicas de las diferencias dentro de la pedagogía, al mismo tiempo, que a re-conocer las representaciones epistemológicas de la diferencia desde dentro de la antropología y hacia la pedagogía. Por supuesto que esto implica una ida y vuelta y no un camino de una sola dirección. Una especie de sendero ancho donde cada una de las disciplinas pueda ir y volver, encontrarse en determinados puntos y diferenciarse en otros.

Por eso la migración disciplinar y temática obliga a reflexionar sobre la forma en cómo conocemos algo, en la manera en cómo determinados modelos cognitivos y socio-culturales trabajan y moldean nuestras formas de conocer la realidad. Realidad que se

nos presenta heterodoxa, cambiante, escurridiza, difícil de agotarla con nuestros marcos de referencia. Es probable que más de una vez el camino nos encuentre sin los instrumentos necesarios para continuar, desnudos, con síntesis supuestamente seguras pero que nos abandonan frente a cualquier reflexión propia o ajena, que se disipan cuando pretendemos darles cuerpo, cuando nos quedamos con las prendas sin esqueleto. De ahí el caminar sobre marcos teóricos y saberes que nos recubran.

Por otro lado, existen tipos de experiencias migratorias que nos enfrentan con las otredades de una forma brutal (que dejan secuelas de incertidumbre). Hay en cambio otras, en donde las otredades se revelan de maneras más sutiles. Hay veces que no es necesario migrar para que las otredades se nos revelen, sobre todo aquellas que siempre han estado con nosotros, pero que nuestras vidas cotidianas son vuelto invisibles a nuestra mirada. Por eso la importancia de la reflexión, de no contentarnos con los saberes adquiridos, que muchas veces se pegan a nuestra piel como verdades ineludibles, crítica necesaria para desembarazarnos de ideas con el peso de lápidas con sus fechas de nacimiento y muerte.

De este re-conocimiento de las diversas otredades se obtienen nuevas problemáticas pedagógicas que transitan entre lo teórico y lo práctico, conceptualizando esta relación como indivisible, indisoluble y totalmente dialéctica. De ahí, que a práctica cotidiana del ejercicio docente ha sido el mejor camino para el proceso de migración disciplinar y temático.

La interpelación como ejercicio constante de mi práctica docente

En el año 2003 ingresé de nuevo a la UNAM ahora con un proyecto doctoral sobre prácticas propiciatorias en sectores medio urbanos del D.F., Esta investigación resultó el correlato de la tesis de maestría en antropología social sobre estrategias de reproducción social en sectores medios urbanos del D.F.

En esta etapa la libertad fue casi total ya que se trataba de un programa tutorial donde solo existían cuatro seminarios a cursas en función de los avances de la investigación y las necesidades puntuales de la misma. En ese periodo, me di cuenta que me habían hecho más sensible y perceptiva a particularidades, características, matices y dimensiones de los fenómenos sociales que me interesaban. Fue entonces que el actor

de interpelación se convirtió en la forma común de contactar e interactuar con la realidad dentro de mi ejercicio académico.

Esta nueva etapa de enfrentarme a la producción de un conocimiento a partir de la investigación doctoral, en realidad es y fue una forma más de alfabetización que implicaba profundizar más en aspectos de método y de ciertas teorías antropológicas. Fue una alfabetización que implicó una migración más profunda dentro de la misma corriente disciplinar. Una alfabetización que me ayudó a generar cierto tipo de producción académica y a conformar un cierto bagaje de saberes y de cómo se generan esos saberes. En cierta forma, esta alfabetización también implicó una determinada forma de homogenización de la forma de pensar, ver, mirar, aproximarse, interpretar, construir, etc. Finalmente, el penúltimo escalón que yo ubico en esta narrativa es mi ingreso a la UPN y la consecutiva y obligada, como siempre había sido, migración disciplinar y epistemológica. El ingresar a una universidad especializada en educación, mis conocimientos y saberes de pronto se vieron congelados, ya que debía darle entrada a la educación como disciplina. Fue justo en el hacer cotidiano de mis labores académicas y en el estar en constante contacto con los alumnos y sus formas de producción y expresiones escolares que me fui inmiscuyendo en lecturas, autores, debates, textos, problemáticas educativas, y específicamente, pedagógicas.

Esta nueva migración disciplinar y temática, de nuevo me llevaron a la confrontación con esta nueva otredad: proceso que me tomó alrededor de seis años de readaptamiento. Ello ha sido un cambio que nos solo tuvo su resonancia a nivel epistemológico, sino también administrativo – académico: yo necesitaba encontrar mi lugar en todo ese gran universo, un lugar que le diera sentido a mi hacer y ser académica y docente de la UPN.

En este espacio no contaré la parte administrativo-académica, sino que solamente me abocaré a narrar mi situación docente y cómo finalmente, ese designio familiar de maestro – universidad se pudo cumplir, no así la resignación y el sentirme por fin “a gusto” pues este cambio migratorio disciplinar desencadenó una serie de nuevos retos que ni siquiera sabía que existían. Retos docentes que a veces he saldado bien, otras a medias, y otros no tan bien.

Con ello, quiero decir, que la formación, en mi caso para ser profesora de una universidad pública, en una licenciatura en humanidades, fue dada desde lo informal, desde mis experiencias previas durante mi formación académica, desde lo que yo consideraba como rasgos positivos en un profesor y en un proceso de enseñanza-aprendizaje sustentado ampliamente en la docencia y la investigación que recibí mientras fui estudiante de posgrado. Nunca asistí a ningún Instituto, Magisterio o Escuela para ser profesora universitaria. Todo se dio y se sigue dando en el hacer cotidiano de mi práctica docente que incluye una constante retroalimentación por parte de los estudiantes. Ellos, a través de sus comentarios y sugerencias, coadyuvan a la reconfiguración de mi práctica semestre con semestre.

10

En ese sentido, la interpelación sistemática, el re-planteamiento epistemológico incluye un replanteamiento que reconoce y valora la mirada y perspectiva de los estudiantes. Es decir, sus opiniones son para mi ejercicio docente, parte importante de esa interpelación que en este caso proviene de ese Otro con el que semestre con semestre nos encontramos en un proceso de acompañamiento académico que pretende transformar el Ser y el Hacer de los estudiantes y el mío como profesora, en torno a contenidos temáticos en investigación.

Reflexiones sobre mi práctica docente y mi quehacer académico dentro de la UPN

El ejercicio docente que realicé en la UPN-Ajusco, dentro de la licenciatura en pedagogía, tiene también su propio recorrido. Como mencioné anteriormente, mi ejercicio docente comenzó cuando era estudiante de la maestría en sociología, yo me desempeñaba básicamente como profesor adjunto en materias de la carrera de ciencias de la comunicación. En esa etapa, consideraba que era “buena” profesora, ya que repetía todos los cánones intra-áulicos de aquellos profesores que yo consideraba buenos.

El trabajo en ese entonces consistía en desarrollar temáticas a partir de actividades que fomentaran la discusión en clase. No obstante, la discusión siempre estaba conducida, moderada, recortada, enfatizada por mí en calidad de profesora adjunta y ellos se tenían de conducir solo en espacios pequeños de participación voluntaria o de exposiciones temáticas. Los trabajos de los estudiantes a evaluar consistían en ensayos que no eran

ensayos, sino resúmenes temáticos muy amplios y en el mejor de los casos, los estudiantes desarrollaban monografías.

Así que, sin ser consciente de ello, aprendí a enseñar dentro de las disciplinas sociales y de humanidades, a partir de las gramáticas universitarias docentes que me rodearon como estudiante de licenciatura y como adjunta de profesor. Mi docencia se acomodó a esas formas desde la repetición y la emulación, no desde el cuestionar o interrogar lo ya naturalizado y lo instituido, así como tampoco el lugar que yo ocupaba en ello, desde dónde partía y cual era mi horizonte docente de visualización.

Después de la experiencia en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (UNAM) la docencia quedó suspendida por muchos años. Sin embargo, como estudiante de la maestría en antropología social (ENAH) y del doctorado en antropología (FFyL) de la UNAM -de vuelta otra vez en mi alma mater-, influyeron de nuevo en una re-educación de lo que es la docencia y de cómo interactuar dentro del aula: la libertad, la agencia personal, la búsqueda y construcción de una investigación que está dada por la realidad y por los posicionamientos y relaciones de interpretación del “investigador” con el espacio socio-cultural que desea conocer.

Desde ese momento, las participaciones de los estudiantes se enmarcaron más en espacios concebidos como seminarios, coloquios, mesas redondas y de trabajo. Los trabajos finales a entregar, sobre todo a nivel doctorado, consistían en los avances de tesis, estableciéndose así relaciones de intercambio académico un poco más horizontales; sin que por ello se borrarán aquellos rasgos de discrecionalidad, juicio, valoración y jerarquización al momento de calificar una participación o de evaluar un documento.

Estas formas de trabajo constituyeron a lo largo de casi 10 años los espacios sociales en los cuales se re-conformó mi idea lo que era la docencia y, sobre todo, me re-educué en otras formas de interacción con los procesos de enseñanza aprendizaje a nivel posgrado de nuevo en el campo de las humanidades. Todo ello, vale la pena remarcarlo, de manera inconsciente, ya que mis dudas e inquietudes todavía no giraban en torno a la práctica docente.

No fue sino hasta el 2007 que gané un concurso de oposición para la asignatura de ciencia y sociedad, cuyo contenido de manera azarosa fue mi tesis de grado de la maestría en sociología (sociología de la ciencia y la tecnología). Fue entonces que una vez ganado el concurso para esa asignatura, me permitió incorporarme a la Universidad Pedagógica Nacional como profesora de tiempo completo del Área de Teoría Pedagógica y Formación Docente.

Además de impartir el curso de ciencia y sociedad, las materias de investigación educativa I y II, así como los talleres y seminarios de tesis, han sido los espacios discursivos y curriculares donde se ha desarrollado mi acción como académica y como docente dentro de la UPN-Ajusco.

Mi desempeño como docente dentro de la UPN-Ajusco ha tenido fases o momentos que no siempre están concatenados y solo durante la narrativa, pueden ser verbalizados de manera lineal. Yo me incorporé a la universidad con una idea de seminario y coloquio muy marcada, donde la discusión generada por parte de los estudiantes era el centro de cada sesión de trabajo. Sin embargo, este formato generó muchas displicencias entre los estudiantes. En primer lugar, porque los grupos rebasan los treinta estudiantes, incluso, en los cursos de ciencia y sociedad, los grupos están conformados por más de cuarenta alumnos, lo cual requiere de otro tipo de trabajo.

Asimismo, el trabajar en forma de seminario, coloquio o mesa redonda requería que los estudiantes llegaran con sus labores extra-clase totalmente concluidas (lecturas, escritos, exposiciones críticas, entre otros), cosa que raramente sucedía. Otro gran problema es la falta de lectura y comprensión que los alumnos tienen con relación a los textos y documentos que deben preparar para clase, y finalmente, se debe reconocer, ya que yo me reconocía en ellos cuando justamente era estudiante del bachillerato y de la licenciatura, como personas que generalmente no tienen una postura muy clara y definida sobre un tema, ya que vienen de esquemas de enseñanzas y aprendizajes totalmente tradicionales y con miradas positivistas sobre la comprensión y sobre todo, con la idea de la “explicación” de la realidad.

Así, en ese contexto fue que comencé a dar clases, lidiando con un lado con las situaciones anteriores y por el otro, sin darme cuenta, asumiendo una serie de usos y

costumbres propios de la comunidad académica de mi Universidad y de mi Área, sería como un proceso de inmersión aludido por Wenger (1998) con su perspectiva de comunidades de práctica, por supuesto, que yo tampoco estaba consciente de ello.

Con el transcurrir de los semestres, fui desarrollando más confianza, más escucha hacia las necesidades, requerimientos y dudas de los estudiantes y, por ende, se fueron modificando sobre todo las formas de evaluación. Inicé clases con la idea de desarrollar un ensayo final, pero veía que eso no respondía a las necesidades de los estudiantes, ya que ellos seguían dentro del molde de copiar, pegar, citar, parafrasear, en el mejor de los casos. Ello me llevó a considerar la idea de mudarme a otras formas más sensibles y generosas de producción creativa y original: fue el método de trabajar por proyectos bajo la idea de Aprender – Haciendo. Esta perspectiva se sustentó básicamente en intentar que con trabajos escritos breves y concretos, se lograra concluir un proyecto de investigación, una práctica pedagógica o un simple diagnóstico pedagógico que diera pie al esquema de la propuesta de intervención pedagógica.

Desde luego, había lecturas temáticas, pedagógicas y de método, las cuales por lo general se realizaban dentro de las horas de clase para asegurar que todos leyeran. Las discusiones en formas de mesa redonda, de intervenciones personales y de exposición de los avances temáticos de apoco se fueron instalando de forma definitiva en mi práctica docente.

Al quinto año de mi trayectoria como docente de la UPN, me percate que el trabajo que realizaba al interior de los cursos muchas veces tenía más que ver con eso que se denomina portafolio de evidencias. Esto sucedía sobre todo en la asignatura de Ciencia y Sociedad cuyos contenidos son más teórico – informativos. No obstante, mucha de la bibliografía que se lee en dicho curso está nutrida por mi tesis de maestría que versó sobre Sociología de la Ciencia y un breve marco de filosofía e historia de la ciencia a finales del Siglo XVIII y hasta los años 70's del siglo XX.

En ese marco y con grupos de casi 50 alumnos, es que se mantuvo la idea de participación individual a partir de dudas y comentarios a los trabajos y avances que se van desarrollando y entregando a lo largo del semestre. La participación colectiva también es otra forma que se mantuvo dadas las condiciones numéricas. El aprender –

haciendo se circunscribió más a la formas de investigación de información y datos, de elaboración de mapas conceptuales, a la búsqueda y construcción de relaciones conceptuales, semióticas; todas ellas encaminadas a la construcción del portafolio de evidencias por cada estudiante.

En ese misma época, más o menos finales del 2012, inicio del 2013, se generaron fuertes dudas sobre la pertinencia, vigencia y alcances de la forma de trabajo con los estudiantes de las materias de Investigación Educativa I y II, sobre todo, me preguntaba acerca de mis limitaciones como profesora, no solo a nivel temático y didáctico, sino también a nivel epistemológico, ya que pude advertir que los estudiantes de esas asignaturas (5° y 6° semestre, respectivamente) elegían los temas de “moda” y temáticas muy arraigadas con el folklore y la forma tradicional y popular de concebir a la pedagogía.

Estos temas a grandes rasgos están cifrados en los problemas de la lecto-escritura en niños de kínder y primer año de primaria, la última reforma educativa, los NINI's (los adolescentes que una vez concluido el bachillerato NI estudian, NI trabajan), problemas de desempeño y deserción escolar a nivel primaria y secundaria, técnicas de estudio de estudiantes de secundaria y bachillerato, vocación docente, la orientación a nivel secundario y bachillerato, emociones y afectividad en los procesos de aprendizaje, *bullying* en primaria y secundaria, la inclusión de nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza aprendizaje y la enseñanza de competencias a nivel primaria y secundaria.

Estos temas tan recurrentes me hacían ver un problema de índole epistemológico que me llevó a pensar cómo nos enseñan a ver las cosas, a pensarlas, a investigarlas y sobre todo, a interrogar la realidad. Esta aproximación sobre preguntarme por sus anclajes epistemológicos en ellos, que serían una de mis otredades más próximas en el trabajo universitario, la apliqué de manera unidireccional, es decir, solo en ellos, en los estudiantes, pero no en mí. Dejé, entonces, de impartir esos cursos y me dediqué a trabajar en los talleres de tesis de 7° y 8° semestre, así como en la asignatura de Ciencia y Sociedad de 1er semestre.

Es en ese tenor que empiezo a interesarme por la perspectiva del conocimiento situado, como una forma más de orientar mi trabajo hacia a los estudiantes en sus producciones

académicas, no desde la repetición, la memoria, la citación excesiva, los resúmenes, sino en el rescate de lo que saben y les preocupa en su contexto más inmediato que es su vida cotidiana como estudiantes, hijos de familia, trabajadores o padres, y siempre desde sus comunidades laborales, familiares y/o estudiantiles.

La incorporación de algunos elementos de los debates sobre conocimiento situado posibilitó, de alguna forma, vincular algún aspecto de la antropología con mi quehacer docente. Otro aspecto que siempre privilegié como un puente de unión e intercambio entre mi formación académica y mi ejercicio docente fue mi inserción en asignaturas metodológicas. Así, pude rescatar el método pedagógico de Aprender – Haciendo con la utilización de herramientas cualitativas. Por supuesto, esto último es una reducción, que puede ser muy criticable, de lo que es un método cualitativo, pero dadas las condiciones y contextos en lo que me desempeño como profesora universitaria, me resultó una forma de atender y vincular mi formación académica con mi enseñanza.

15

La formación (re-configuración) docente y los relatos de experiencia. La narrativa de experiencias pedagógicas

Lo que a continuación narraré es una primera aproximación tentativa a esta pregunta, que en gran medida, la respuesta ya está dada por el texto precedente que ha contado, más o menos, el cómo llegué hasta aquí como docente universitaria, en dónde el hasta aquí puede ser leído como un parte aguas, necesario en mi auto-formación como profesora, así como mi recorrido personal plasmado en este documento. Uno de los resultados, es un re-pensar lo que he sido y cómo me asumido a muchos de los discursos que he suscrito en mi ejercicio docente, hasta ésta presente reflexión

El llegar hasta aquí no significa que acá termino todo, por el contrario, me atrevería a afirmar que apenas se está constituyendo una nueva y distinta migración, ya no disciplinar, pero sí epistemológica y ontológica; no con la otredad fuera de mí, sino con la otredad que se alberga en mí una vez que me he auto-(re) conocido en este proceso del “saber a partir del poder narrativo”

De tal suerte, que el responder cómo llegue hasta aquí, tendrá muchas respuestas situadas en momentos distintos, ahora solo respondo desde esta nueva apertura de ojos y de mente. Es así, que se han abierto las puertas de un nuevo horizonte donde el

empoderamiento de mi misma y por tanto, de la re-significación de una nueva postura ante mi quehacer académico y mi práctica docente cuyo punto de partida y punto de llegada seré nada más que yo, claro, siempre en condiciones de contextualización, pero centrada en mi otredad interna. Se inicia así un nuevo dialogo que puede estar tamizado e intervenido por varios factores, pero siempre un dialogo conmigo misma en mi calidad de académica y de docente, dónde la pregunta cómo enseño, será una de las constantes con las que me enfrentaré continuamente.

Llegué a un nuevo punto, que ya no es más otro escalón en un recorrido lineal, sino n nuevo punto epistemológico con posibles profundas implicancias ontológicas que parte del hacerme visible a mí misma como persona y como profesora universitaria. (Greene, 2009). El dispositivo es la narración de experiencias pedagógicas a través de palabras que forman relatos y narraciones que posibilitan miradas distintas sobre nosotros mismos, sobre nuestro entorno académico y sobre nuestro ejercicio docente. Se trata de una nueva experiencia que arroje luces diversas a una serie de preguntas y cuestionamientos acumulados a lo largo de mi práctica docente y mi experiencia académica universitaria.

¿Últimos o primeros arribos?: conclusiones preliminares

¿Cómo cerrar una narración? ¿Hasta dónde decidir cerrar un relato personal? ¿Qué cosas se quedan afuera de ese recorte narrativo y por qué? Si, esto es: ¡todo un dilema reflexivo sobre la narración de una experiencia!

Últimos arribos para este formato de trabajo, aunque en realidad son las primeras reflexiones que hacen las veces de puntos de llegada sobre esta narración que intentó dar cuenta de un camino solo andado por mí, nunca antes andado por otro y nunca un sendero a recorrer por alguien más. De ahí, parte de su carácter de otredad y de soledad, pero también de reconocer que mi formación formal e informal como docente-investigadora es producto de muchas interacciones sociales, aunque esté narrada en primera persona, son formas académicas de Ser, de Hacer y de Estar, sociales y colectivos.

Este documento trató de recopilar una serie de reflexiones y pensamientos fragmentados, inconexos, esbozados desde hace ocho años (2007), momento en el cual

ingresé como profesora de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco (México).

Desde entonces, esas dudas, inquietudes, puntos de vista y reflexiones eran solo notas sueltas, escritas en hojas, cuadernos desorganizados, a veces en la palma de mi mano. En el año 2013, consideré pertinente reunir todas esos Atisbamientos, en un documento en word con la esperanza de algún día, podría darles forma, sentido, coherencia y lógica interna (discurso narrado) y externa (forma de auto conocimiento) que rescata mi memoria y mi recorrido como profesora de la UPN –Ajusco, (México).

A lo largo de este relato de experiencias formativas, apenas estoy elucidando algunos de los elementos que permitan responder paulatina y procesualmente a la pregunta ¿cómo aprendí a enseñar?, y la más concreta, ¿cómo aprendí a enseñar investigación educativa y el taller de tesis a los estudiantes de la licenciatura en pedagogía?

Estas preguntas liberan otras tantas más que se fueron formulando conforme iba avanzando en la presente reflexión y escritura de este documento: ¿Cuáles son las intersecciones que irrumpen, configuran, re-construyen, dialogan, obturan, angostan y/o abren cada uno de nuestras trayectorias académicas y formativas como docentes en acción? Lo anterior, ¿Cómo re-configura nuestro Ser y Hacer docente?

El camino reflexivo ya está en marcha, el dispositivo que da forma a las experiencias narradas es la escritura recursiva y trayectos de serendipia, es a través de la documentación de todas las experiencias narradas a partir de a preguntas claves que detonan las reflexiones. En ese sentido, el camino de mi re-configuración a partir de este recurso de explicitación de saberes y experiencias docentes, recién ha iniciado y lo compartido en esta ocasión constituye los primeros atisbos que implicarán fuertes reposicionamientos epistemológicas y axiológicas en la relación dialéctica entre el Ser – Hacer y su relación dialéctica; lo cual, de forma indirecta nos re-configuran como docentes universitarios.

Bibliografía consultada

Chaiklin, Seth y Jean Lave. (2001) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Conelly. M. F., D. J. Clandini. (2009) *Relatos de experiencia e investigación narrativa*. En, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Argentina. Ed. Laertes.

Cubero, Rosario. (2005) *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona, España: Graó.

Greene, M. (2009) *El profesor como extranjero*. En, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Argentina. Ed. Laertes.

Larrosa, Jorge. (2006) *Sobre la Experiencia*. Aloma: Revista de psicología. No. 19. Pp: 87-112. España: Universidad de Barcelona.

Lave, Jane. (1991) *La cognición en la práctica*. Barcelona, España: Paidós.

Palermo, A. (2003) *El rol del investigador en la investigación educativa*. En Kozuh, B.; Kozloswka, A. y Palermo, A. I. *Relationship between theory and method in educational research*. Polonia. National University of Lujan, Pedagogical University of Czestochowa, University of Ljublan.

Schütz, Alfred. (2003) *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Suárez, Daniel H. (2007) *Documentación Narrativa de Experiencias y Viajes Pedagógicos. ¿Qué es la documentación narrativa de experiencias pedagógicas?*. Fascículo 2, Buenos Aires, Argentina: Ed. Instituto Nacional de Formación Docente – Laboratorio de Políticas Públicas.

Suárez, Daniel H. (2012) *Docentes, narrativas e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Gary L. Anderson, Gabriela Augustowsky, et al. Buenos Aires, Argentina: Editorial Noveduc.

Wenger, E. (1998) *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona, España: Paidós.