

La articulación de la investigación narrativa, la intervención y la ética en la formación de docentes y profesionales de la educación

Guadalupe Poujol Galván Ángel¹

Resumen

La crisis civilizatoria actual que amenaza la vida, la comunidad y la dignidad de las personas ha generado respuestas desde la pedagogía crítica y, en particular, en el campo de la formación docente. El propósito de este artículo es problematizar dicha formación, abordándola con una metodología que articula la investigación narrativa y la intervención educativa. Como resultado de este proceso, las profesoras narran cómo van transformando sus visiones sobre sí mismas, sus estudiantes, la educación, el mundo, y cómo toman posesión de su trabajo docente. Por un lado, el análisis del proceso formativo en el que se articulan la investigación y la intervención educativa con énfasis en la praxis-ética-política, la intersubjetividad-subjetividad-corporalidad, la creatividad-afectividad-reflexión, la autonomía-responsabilidad social, revela la denuncia del despojo material y simbólico a los sujetos y las comunidades, lo que incluye el sentido de la educación, del trabajo docente y su historicidad. Por el otro, en sus narraciones las docentes anuncian la esperanza, como lo ha planteado Freire, construyendo con sus estudiantes comunidades de vida, nuevas formas de subjetividad, socialidad y saberes para la solidaridad.

Palabras clave: formación docente, investigación, intervención educativa, ética.

¹Doctora en Educación. Universidad Pedagógica Nacional, Cuernavaca, Morelos, México ✉ gpoujol52@gmail.com ORCID:0000-0002-1316-1220.

Fecha de Recepción: 02 de octubre de 2021

Fecha de Aceptación: 06 de noviembre de 2021

The articulation of narrative research, intervention and ethics in the training of teachers and education professionals

Guadalupe Poujol Galván Ángel¹

Abstract

The current civilizational crisis that threatens life, the community and the dignity of people has generated responses from critical pedagogy and particularly in the field of teacher training. The purpose of this article is to problematize such training, approaching it with a methodology that articulates narrative research and educational intervention. As a result of this process, the teachers narrate how they are transforming their visions about themselves, their students, education, and the world; taking possession of their teaching work. The analysis of the formative process in which research and educational intervention are articulated with emphasis on praxis-ethics-politics, intersubjectivity-subjectivity-corporality, creativity-affectivity-reflection, autonomy-social responsibility reveals, on the one hand, the denunciation of the material and symbolic dispossession of subjects and communities, including the meaning of education, of the teaching work and its historicity. On the other hand, in their narratives, teachers announce hope as Freire has proposed, building with their students communities of life, new forms of subjectivity, sociality and knowledge for solidarity.

Key words: teacher training, research, educational intervention, ethics.

¹PhD in Education. National Pedagogical University, Cuernavaca, Morelos, México ✉ gpoujol52@gmail.com ORCID:0000-0002-1316-1220.

Reception Date: October 02, 2021

Acceptance Date: November 06, 2021

1. Introducción

¿Qué formación docente para enfrentar qué problemas sociales y educativos en América Latina? El neoliberalismo ha intensificado un régimen de relaciones de poder extremadamente desiguales, en las que una parte de la humanidad que se considera universal se afirma en la negación de la otra (Santos, 2009). Esto crea situaciones que, desde “el dolor de la corporalidad” y la “subjetividad negada” (Dussel, 1999), afectan de muchas formas las experiencias educativas de los estudiantes y el trabajo de los docentes.

A ello se agregan los efectos de las políticas educativas impuestas en las últimas décadas; en voz de Lessard (2010): mayores demandas de tiempo, presión hacia la eficacia, sobrecarga de trabajo docente, precarización creciente del empleo, control sobre el trabajo docente, fragmentación del cuerpo docente derivada de políticas de jerarquización por desempeño. Todo ello sucede, además, haciendo a un lado el medio en el que se ejerce, el origen social y el capital cultural de los estudiantes. Estas situaciones han dado lugar a la desposesión del trabajo docente.

En este contexto planteo las siguientes preguntas que orientan la problematización: ¿Qué efectos tiene en la formación ética de los estudiantes de licenciatura y posgrado la articulación entre la investigación y la intervención educativa desde el análisis crítico de la realidad y la praxis? ¿Qué dispositivos formativos fortalecen las capacidades de investigación e intervención educativa en los docentes para transformar sus formas de identificación, sus saberes, sus relaciones y sus prácticas?

2. Aportes de la reflexión sobre la investigación educativa, la intervención y la intervención y la ética

2.1. Sobre el proyecto de investigación

Proyecto de emancipación, ética y praxis

En congruencia con la perspectiva que articula teoría y práctica presento los estudios organizados desde el concepto de praxis de Sánchez (1977), quien propone que existe una unidad indisoluble entre: 1) el proyecto de emancipación, 2) el conocimiento de la realidad a transformar y 3) la crítica de lo existente. Estas acciones pueden orientarse no solamente a interpretar el mundo sino a transformarlo. Investigar, intervenir y formarse desde la praxis implica repensar su objeto, su problemática, el campo de su visión, para permitir que opere un desplazamiento de la realidad como objeto de contemplación al de la realidad como actividad humana que se

constituye en y por la praxis. A esta visión aportan los autores indicados a continuación.

Humphries & Truman (1994) consideran necesaria la voluntad política para confrontar las inequidades. La investigación antidiscriminatoria que proponen se caracteriza por resaltar la diferencia y la diversidad del mundo social, con énfasis en las relaciones de poder que generan disimilitud, ya que los tópicos de la investigación no pueden separarse de las estructuras y procesos a través de los cuales el conocimiento se construye y evoluciona.

Desde la intervención sociológica, los actores son vistos con capacidad de acción y de dar cuenta de las situaciones en las que están envueltos. El peso de la intervención recae en la habilidad reflexiva de los actores, quienes deben analizar de qué manera interpretan el mundo social y cuestionar su habilidad para actuar y participar (Cousin & Rui, 2011). La finalidad es entender cómo los actores escapan de los determinantes de una situación, cómo modelan el espacio para sí mismos y para actuar, lo que les permite construirse como sujetos.

En el campo del trabajo social, Strier (2006) plantea que los investigadores deben vigilar las implicaciones políticas y éticas de su trabajo, poner atención a la distribución del poder y la propiedad sobre la producción de conocimiento y en la manera en la que se enfocan los problemas, los procesos y los resultados de la indagación a fin de evitar replicar las condiciones estructurales que generan opresión.

El proyecto de emancipación pone a la identidad como eje central de la formación de los docentes. Se trata, dice Clarke (2009), de convertirse en lugar de ser, de desarrollar un sentido de uno mismo como docente mediante recursos lingüísticos que permitan resistir identidades que nos posicionan en formas indeseables. Las identidades son el resultado de un proceso abierto de discusión, explicación, negociación, argumentación y justificación, ya que las identidades deben ser logradas al mismo tiempo que abren posibilidades de agencia dentro del proceso de convertirse.

Desde la perspectiva de Clarke (2009), las identidades son construidas dentro del discurso, a través de la diferencia y en un contexto de contingencia y ambigüedad. Estas condiciones abren posibilidades creativas de prácticas políticas de autoformación ética. El trabajo de identidad es ético, ya que involucra el nexo de lo social y lo individual, el reto de adquirir la responsabilidad por nuestras identidades y de mantener la conciencia de la inevitable contingencia y ambigüedad de cualquier identificación.

El conocimiento de la realidad a transformar y la intervención

Respecto del conocimiento de la realidad, Peña & Bolaños (2009) plantean que, desde la intervención social, a partir de la acción y en la interacción, se genera una capacidad de comprensión y de transformación que permite adentrarse en los fenómenos, procesos y manifestaciones subjetivas y en los productos sociohistóricos de una manera profunda.

Peña & Bolaños (2009) advierten sobre la doble posibilidad de la intervención: como coope-

ración o como manipulación. Plantean que lo que permite vigilar que la intervención resulte o no en intrusión violenta es su relación con la investigación, lo que implica esclarecer el posicionamiento paradigmático del investigador al construir el objeto, revisar el método en relación con las técnicas que emplea, así como con las ideologías y filosofías subyacentes.

Al tomar en cuenta la potencia vincular de la intervención, Peña & Bolaños (2009) consideran que se entra en el terreno de la reciprocidad, de la ética, por lo que es pertinente que el espacio de intervención se construya desde los sujetos mismos y en el lugar, a fin de acrecentar su autonomía, y con apertura en las herramientas de investigación y de intervención para favorecer un nuevo espectro de visibilidad. Estos autores conciben la intervención orientada al ámbito de la experiencia, de la significación y de la creación de sentido. La experiencia es entendida como hecho de conocimiento y como objeto de elucidación que requiere la creación de espacios que potencialicen la interacción lingüística, la expresividad y la reflexión.

La intervención es, para Moldaschl & Brodner (2002), un proceso de creación de artefactos para cambiar intencionalmente un ambiente dado de relaciones sociales y recontextualizar la experiencia. Los autores advierten sobre la cuestión del poder y la legitimidad de la intervención para llegar a construir relaciones de confianza y de compromiso mutuo con el grupo. El elemento de legitimidad de la esta implica descentrarse de la perspectiva del actor mediante la apertura recíproca y la observación.

Houston (2015) se ocupa de mostrar cómo el conocimiento, las normas, los roles, las posiciones sociales y los discursos están imbricados con el poder e influenciados por dominios sociales más amplios, como los diversos tipos de instituciones que posibilitan o constriñen los logros vitales. Desde la teoría crítica social, este autor propone examinar el impacto de las características personales y sociales, el género, la sexualidad, la raza o la clase y el mundo sociocultural en la construcción del significado, la narrativa, la producción de conocimiento y la acción social. La intención es iluminar cómo los individuos están apremiados por las contradicciones estructurales, por las oportunidades limitadas de vida, por injusticias debidas al estatus y por las divisiones sociales.

La crítica de lo existente

Ruffini advierte que la sociedad supone una estructuración de relaciones de poder interrelacionadas y articuladas, lo que incluye considerar las relaciones de dominación cristalizadas en un momento histórico determinado: “Toda investigación particular debe asumir su vinculación con esta lógica del todo social, si no quiere caer en un trabajo parcial, fragmentario e incapaz de fomentar una crítica de lo dado” (2017, p. 314).

Desde una perspectiva crítica, Herrera & Roacho (2016) apuntan que el objeto científico solo emerge a la conciencia al desafiar sus deformaciones, por lo que hacerlo visible no es un acto de contemplación sino una actividad de construcción. Esta última incluye los procesos de inter-

vención como un objeto de conocimiento, expresa el posicionamiento del investigador apoyado en una problemática teórica, utiliza categorías teóricas para explicar tanto el problema como la transformación de la realidad, busca comprender la opresión, la exclusión y la explotación y cuestiona la neutralidad del investigador para reconstruir la historia viva del pueblo.

Respecto del papel de la teoría, Herrera & Roacho (2016, p. 6) plantean que no se trata solamente de construir teorías situadas en la realidad de América Latina, sino también de elaboraciones teóricas para la transformación que se convierten en metodologías de acción. Estos autores consideran la investigación y la intervención como procesos complementarios y no opuestos. Puesto que la intervención genera conocimientos y es sistemática y multirreferencial, un interventor no queda excluido del papel de investigador.

A modo de reflexión y búsqueda de articulación de algunos conceptos de los autores presentados en relación con los procesos de investigación, intervención y formación ética, destaco que en estos procesos se requiere voluntad política para confrontar las inequidades y para abandonar una visión política parcial del mundo (Humphries & Truman, 1994) y construir andamiajes teóricos situados que puedan convertirse en metodologías de acción que contribuyan a la transformación de la realidad (Herrera & Roacho, 2016).

Al articular teoría y práctica, objetividad y subjetividad, se busca comprender, por un lado, la opresión, la exclusión y la discriminación (Humphries & Truman 1994) y, por el otro, cómo los actores escapan de los determinantes de la situación y cómo modelan el espacio para sí mismos y, algunas veces, para actuar (Cousin & Rui, 2011).

Desde una perspectiva de la reflexividad, se pone en cuestión y se observa permanentemente, y con otros, las relaciones de poder en todo el proceso, desde la construcción del problema, los ángulos de observación, los supuestos de cada etapa, la construcción de estrategias, las situaciones de indagación e intervención, las herramientas de registro, las perspectivas y estrategias de análisis, ya que se persigue la distribución del poder y la propiedad sobre la producción de conocimiento. En otras palabras, no se separan la dimensión sustantiva (lo ético, la política) de la dimensión procedimental de la investigación, la intervención y la formación.

2.2. Andamiaje teórico de la formación - investigación - intervención

La formación implica para Yurén (2005) procesos de subjetivación que conllevan transformaciones en el sistema disposicional del sujeto y en la estructuración de sus formas de identificación. Esto quiere decir que el sujeto transforma la realidad mediante su praxis y la reflexión sobre su praxis para que se genere la experiencia. Todo ello a partir de relaciones intersubjetivas en las que es reconocido como sujeto por los otros y en las que, a su vez, reconoce como sujeto a los otros. Cuando Yurén habla de procesos de subjetivación, interpreto que formarse es convertirse en sujeto, mediante el proceso reflexivo y acciones concretas sobre sí mismo, los pensamientos,

los sentimientos, las acciones, las relaciones con otros y con el mundo. Es un proceso subjetivo, objetivo e intersubjetivo de toma de conciencia sobre sí mismo y sobre el mundo.

El sistema disposicional podría transformarse mediante un conjunto de situaciones formativas que puedan llevar a producir la desestabilización en el sujeto y en el ensamble de ideas, valores y motivaciones que guían su acción porque no corresponden a la realidad que descubre. Ello debería conducirlo a construir otra visión que lo ayude a comprender la realidad y lo motive a transformarla. Las formas de identificación aglutinan y atraviesan el proceso de formación pues no se trata solamente de ser, sino de convertirse. Desde la perspectiva de la praxis, la formación está orientada no solo a transformarse, sino a transformar el mundo como actividad humana en la que opera la subjetividad consciente y actuante. Lo determinante de este proceso práctico es la unidad de la transformación objetiva y subjetiva (Sánchez, 1977).

La intersubjetividad, el reconocimiento mutuo, es central en la transformación de los sistemas disposicionales, de la apertura de las identidades y de la reflexión sobre la praxis. Dussel (1999) nos dice que en un momento crítico emancipador se relanza la intersubjetividad en su plenitud a nuevos sistemas o instituciones, nuevos valores, nuevas culturas. Dussel habla de emancipación como un proceso para liberarse de aquello que impide a las personas y comunidades vivir intersubjetivamente la vida humana de manera digna.

Para Zemelman (1996), la investigación permite al sujeto tomar una postura, colocarse frente a la realidad y la historicidad. Esto implica un acercamiento a la realidad que se reconoce como compleja y que, por tanto, requiere una mirada multifocal que permita contemplar la multiplicidad de vínculos, relaciones y contradicciones, responder a las características de los sujetos sociales ahí ubicados y reconstruir una articulación dinámica de la realidad, que se encuentra en movimiento y es inacabada.

Poniendo en foco la intervención al transformar espacios sociales de práctica, a los que se significa mediante la teoría, se entra en el terreno de la praxis. Para Sánchez (1967), la praxis es una actividad cognoscitiva y subjetiva, teórica y práctica, transformadora de la naturaleza, de la sociedad y del hombre mismo, por tanto, formativa. Sánchez (1977) distingue tipos de praxis que se construyen en interrelación: la praxis creadora y la praxis reiterativa; la praxis reflexiva y la espontánea. La praxis creativa sufre cambios, deja que lo espontáneo se manifieste, desarrolla potencialidades dormidas, crea el modo de crear, de encontrar otras soluciones y generar nuevas necesidades. También puede ser reiterativa hasta los límites de su validez y es reflexiva ya que se ve a sí misma, se descubre en sus múltiples relaciones.

2.3. Perspectiva teórico-metodológica, participantes y estrategias metodológicas

Para dar cuenta del proceso de investigación-intervención y formación presento un andamiaje teórico-metodológico en el que la relación sujeto, objeto y conocimiento es dinámica, relacional y

situada históricamente, y orientada a generar conocimientos multirreferenciales y metodologías para transformar la realidad.

Con Zemelman (2005) orienté la vigilancia epistémica: ¿cómo un sujeto establece la relación de conocimiento con la realidad cuando quiere influir sobre ella? Para este autor implica trabajar desde la apertura una reconstrucción articulada de la realidad, la complejidad y la multidimensionalidad. La investigación no se limita a una actividad instrumental para conocer, sino que permite al sujeto tomar una postura, colocarse ante la realidad y actuar con otros, de manera creativa.

Como herramienta metodológica opté por la investigación narrativa por su doble potencialidad: la de generar conocimientos del contexto, los sujetos y los procesos, y la de favorecer la formación de los profesionales de la educación y los docentes al permitirles reflexionar sobre sus experiencias. Así lo plantean Clandinin y Rosiek (2007), para quienes el acto de narrar es una actividad sociocognitiva que coadyuva a que los actores descubran sus creencias y percepciones sobre su práctica, ya que la acción de narrar posibilita tomar distancia y reconfigurar lo que se narra.

Para García-Huidobro (2016), la narrativa se puede usar como herramienta para cuestionar y comprender la realidad desvelando los posibles significados de lo vivido. Puede servir, así, como espacio de construcción como sujetos, como saber enraizado en experiencias y formas de relación.

Arias & Alvarado (2015) advierten que el conocimiento como construcción narrativa devela tensiones, acuerdos y desacuerdos, un devenir y la posibilidad de transformación. En la ruta metodológica que estos autores proponen, las narrativas representan las realidades vividas a partir de lo relacional y la conversación se convierte en texto, por lo que se requiere una comunicación constante entre los participantes. En el momento del análisis también es necesario un diálogo sostenido y observar en los acontecimientos, las acciones, las experiencias y los hechos, así como en las temporalidades y las espacialidades, para llegar a procesos de significación, ya que las temporalidades y los contextos son elementos estructurantes del relato.

El uso de la narrativa para comprender la realidad se articula con la posibilidad de la narración como forma de aprender. Clark y Rossiter (2008) proponen el aprendizaje como un proceso de múltiples facetas a desarrollar a través de las historias que se escuchan y dicen, mismas que indican que hay un actor y que la persona que aprende hace conexiones entre lo que entiende y su experiencia. De esa manera ocurre el aprendizaje nuevo y se reorganizan las historias. Las personas que aprenden llegan a comprender la naturaleza narrativa de su experiencia como individuos, grupo, sociedad y cultura, y con ello pueden reconocer y desafiar metanarrativas, normas sociales tomadas como hechos e ideas y supuestos que son arreglos de poder, y crear sus propias contranarrativas.

En la documentación del proceso he trabajado con la narrativa de las estudiantes y egresadas con dos tipos de textos y dos momentos de sus trayectos formativos: 1) reflexiones sobre las

experiencias y los aprendizajes que van construyendo durante los procesos formativos, 2) textos que construyen como ejes de su formación y que, en algunos casos, aterrizan en tesis o proyectos una vez que han egresado.

En cuanto a las participantes, en la modalidad de textos escritos en los que narran sus reflexiones sobre su formación en investigación e intervención durante sus estudios y al egresar, y desde su práctica como docentes, participaron 10 mujeres: cinco de licenciatura, cinco de maestría, todas docentes. Tres de nivel preescolar, cinco de primaria, una de secundaria y una de bachillerato.

Los criterios de participación fueron dos: 1) haber desarrollado un proyecto escrito con modalidad narrativa, que vinculara investigación e intervención educativa, como parte de su formación en la Universidad Pedagógica en Morelos, 2) haber cursado al menos una asignatura o seminario en licenciatura o posgrado centrado en la reflexión y la práctica de la investigación y la intervención educativa, con una metodología de comunidad de aprendizaje, dialógica, de reflexión crítica y ética y el desarrollo de la narración como forma de cuestionar la realidad, el significado de lo vivido y de pensar y aprender.

2.4. Estrategia analítica

Identifiqué como eje analítico el proceso de formación vinculado a la ética, es decir, cómo van construyendo las estudiantes su praxis y ampliando sus perspectivas mediante la investigación y la intervención y sus relatos sobre sus experiencias y reflexiones sobre las mismas.

Como estrategia analítica organicé los relatos en el devenir del proceso formativo para mostrar su carácter procesual, los puntos de quiebre y los sentidos. Identifiqué, en las narraciones de las docentes, los siguientes puntos de quiebre: las diversas formas de reconocer sus circunstancias; mirar la realidad, la sociedad, su práctica educativa, sus alumnos y a sí mismas de otras maneras; las diversas maneras de transformar los espacios sociales de práctica, las relaciones sociales; y la exploración de nuevas formas de ser, de pertenecer, de escapar a las determinaciones absolutas, de generar experiencias nuevas y de reflexionar sobre ellas.

3. Descripción y análisis de las experiencias de formación, investigación e intervención a partir de las narraciones de profesionales de la educación

En la primera parte de este apartado se presentan las experiencias de las estudiantes de licenciatura y de posgrado. Estas son docentes de diferentes niveles educativos que, a través de sus narraciones, describen cómo van construyendo un proceso formativo, haciendo uso de herramientas de investigación, teóricas y metodológicas, así como desarrollando procesos de

intervención educativa.

3.1. El devenir de un proceso formativo: hacia el proyecto de emancipación, conocer la realidad y hacer la crítica de lo existente

Las estudiantes y egresadas de licenciatura y posgrado observan la realidad desde múltiples miradas al mismo tiempo que toman distancia de ella y de las maneras en que los problemas sociales, culturales y personales están anudados y afectan a sus estudiantes y a sí mismas. Una orientadora educativa de bachillerato narra sobre el proceso de construcción del proyecto de vida de los estudiantes:

Referirse a la juventud como toda homogénea en un país con profundas desigualdades no es correcto. Concebir el destino tradicional y dominante para llegar a la vida adulta responsable es un circuito que se ha quebrado. A pesar de la situación por la que atraviesan los jóvenes aún buscan relacionarse con los otros, sueñan, crean, viven y transforman sus entornos, encuentran vías de construcción de su proyecto de vida (M.SS.1).

Lo que ocurre a sus estudiantes es contextualizado histórica y socialmente en el país por la docente, quien manifiesta la ruptura con una forma de ver la realidad, de pensar en sus estudiantes, en la manera en la que las situaciones imperantes les afectan.

Integrando en su visión situaciones históricas, contextuales, culturales, institucionales y sus efectos en sus alumnos, una docente de primaria escribe este texto:

Se visibilizan problemáticas y situaciones que pueden afectar la vida emocional y moral de los estudiantes: el sistema educativo privilegia el desarrollo cognitivo de los estudiantes. La pandemia me ha llevado a realizar un plan emergente que recupere el autocuidado, la cercanía y la solidaridad con mis estudiantes y sus familias. Los alumnos me han manifestado sentirse aburridos ya que no pueden salir de casa, tristes porque no pueden ir a la escuela y ver a sus amigos o porque escuchaban que alguien está enfermo o ha muerto, preocupados porque sus padres salen a la calle y se puedan enfermar (M.G.3).

Preocupada por el desarrollo autónomo de los niños de preescolar, otra educadora expresa así sus reflexiones sobre la educación infantil:

En los últimos años la sociedad se ha sumido en una indiferencia total respecto al otro y sus necesidades, se ha vuelto individualista y fría. El sistema educativo

se ha evidenciado muchas veces como un sistema de control social y económico. Se le enseña al niño “solo lo que le corresponde” y muchas ocasiones menos. Los contenidos que aprueban los adultos no siempre son los que interesan a los niños (L.V.5).

Dos educadoras que se han propuesto hacer uso de la literatura como estrategia de equidad educativa para niñas y niños que viven en condiciones de marginalidad social escriben:

El nivel de escolaridad y cultural de los padres de familia es un factor muy importante en el aprendizaje de los niños y niñas. En las entrevistas que les hice a los niños me dijeron que no tienen libros en sus casas, que sus papás no les leen cuentos, ni poemas, no les dicen trabalenguas, ni adivinanzas (L.D.6). Considero necesario acercar a los niños a la literatura ya que les brinda muchas posibilidades de conocimiento, es lamentable que en la actualidad se vean invadidos por los medios de comunicación que limitan el pensamiento, haciendo a los niños pasivos ante los problemas que se enfrentan (L.A.7).

La crítica de la sociedad, de la cultura y en particular del papel de la escuela, de los programas y prácticas escolares que limitan la formación de los niños de preescolar, es expresada por las educadoras.

En el siguiente bloque de narraciones se pueden observar formas de repensar el objeto de conocimiento e intervención, de construir un nuevo campo de visión y colocarse como sujeto, de repensar creencias y percepciones sobre su práctica.

Así lo narra una profesora de primaria que se propone comprender y transformar las situaciones cotidianas de violencia en una escuela:

Se transformó la impresión inicial del problema a investigar, incluí al docente como sujeto de investigación, tengo la convicción de que el alumno no es el responsable de la violencia escolar, sino, en muchas ocasiones, la víctima de procesos multifactoriales, tales como las múltiples desigualdades sociales y culturales existentes en nuestro país, las dinámicas familiares conflictivas a causa del desempleo, la marginación, la pobreza. No es posible estudiar la indisciplina de manera aislada de las normas, del trato entre docentes y demás personal que labora en la escuela. En nuestro ejercicio del poder, los docentes hacemos uso de recursos como los castigos, recompensas y otras formas de “corrección” que tienden a someter en lugar de guiar e invitar a formas sanas y pacíficas de convivencia en las aulas (M.SO.2).

Las docentes dan cuenta de la apropiación de conocimientos multirreferenciales y metodológicos para transformar la realidad:

Lo que se pretende es generar conocimiento, concebir una memoria histórica sobre los procesos y las relaciones de los jóvenes con la construcción del proyecto de vida; desarrollar un conocimiento que permita la reflexión, la crítica y hasta la resistencia ante un sistema globalizador que atraviesa a los sujetos en todas sus posibles relaciones. Elías comenta que para comprender los fenómenos es necesario dejar de pensar en sustancias individuales aislables y empezar a pensar en relaciones y funciones (M.S.S.1).

El diálogo entre colegas con quienes comparten realidades y experiencias de trabajo semejantes ha sido enriquecido con la apropiación de herramientas teóricas que les han permitido construir nuevos ángulos de observación y situaciones de indagación y de intervención. En sus relatos, las docentes expresan posturas de responsabilidad y solidaridad (Santos, 2009) con sus estudiantes como seres humanos integrales y modos de pensar que desplazan juicios dominantes por juicios críticos sobre su trabajo docente, la sociedad y la cultura.

Son evidentes en sus relatos los procesos de investigación en los que resaltaron la diferencia y lograron desenmascarar las relaciones que producen esta diferencia y la distribución del poder en la construcción de conocimiento (Humphries & Truman, 1994; Strier, 2006). Así lo dejó plasmado Freire: “Lo que no podemos [...] es dejar de investigar la razón de ser de las cosas” (1998, p. 94).

Al desenmascarar la razón de ser de las cosas las profesoras no separan lo interior, lo exterior, lo subjetivo y objetivo, han tomado postura y se han colocado ante la realidad (Sánchez 1967). Las profesoras han interrogado sus creencias, sus teorías, sus prácticas, se han incluido en el proceso de indagación y han incluido el contexto histórico y sociocultural

En su narrativa las profesoras muestran que no pasan desapercibidas las normas sociales tomadas como hechos y las ideas y supuestos que son arreglos de poder, y que han sido capaces de desafiar esas metanarrativas.

3.2. Condiciones que constriñen logros vitales

En este bloque, las docentes identifican condiciones familiares, sociales, institucionales, materiales o simbólicas que constriñen los logros vitales de los alumnos, los docentes y las comunidades. En escuelas de preescolar:

La educadora entrevistada, a cargo del grupo multigrado, comentó que en la comunidad en donde se encuentra el jardín de niños se ha presentado una alta inseguridad, se han suscitado casos de personas que han sido baleadas, incluso a plena luz del día. Las condiciones de violencia que nos rodean tienen un fuerte impacto en los alumnos, ahorita si tú les preguntas a los niños, hay muchos que te dicen “yo quiero ser narco, porque es la manera más fácil de ganar dinero”, además es lo que está en los medios de comunicación (L. J. 8).

En escuelas primarias:

En la observación de aula y patio escolar, encontré una infraestructura deficiente para los grupos que son numerosos: salones pequeños, sin ventilación, calurosos y donde los estudiantes, a cierta hora, pueden tener irritación, enojo, molestia, restricción de movimiento, deseo de querer salir y no estar en clase. Los alumnos expresan mediante el dibujo sentimientos de soledad y abandono en casa, haciendo comentarios como: “es mejor morirse, a nadie le importo” (M.G.3). En el conversatorio con los alumnos se les lanzó la pregunta: ¿tú eres una persona justa? Algunos opinaron que no, porque a veces no incluyen en los juegos o actividades escolares a todos los compañeros, otros dijeron que no son justos en su casa, ya que exigen a sus padres premios o privilegios sin importarles que deban compartir el tiempo y el dinero con sus hermanos (M.SO.2). Observé que mis compañeros docentes, preocupados por conseguir mejores resultados, dejaban fuera una de las principales funciones de la escuela, que es la socialización; consideraban que los problemas sólo son del entorno y que la escuela poco o nada puede hacer para revertirlos. Los docentes no contaban con momentos para reflexionar, discutir y proponer mejoras a su práctica, puesto que el tiempo destinado a ello (como el Consejo Técnico Escolar) estaba tan normado que no les era permitido abordar temas fuera de los establecidos por las autoridades. (M.C.9). La forma en que los alumnos se relacionaban mostraba señales de exclusión, sobre todo entre varones, se relegaba a los más pobres; en cuanto a las mujeres, la exclusión se hacía de manera verbal, por medio de descalificaciones o comentarios como “es una chocosa”. También observé segregación y es que las niñas y los niños estaban separados. Encontré que la subsistencia tiene que ser cubierta con más horas de trabajo de los padres de familia, dejando sin protección a los alumnos y con un déficit en afecto, ocio, creación e identidad (M.C.9).

En una telesecundaria:

Los alumnos manifestaron deseos de tener trabajos que representen mayores ingresos para ellos y sus familias. Las condiciones en las que viven no satisfacen sus necesidades básicas. Cuando tienen alguna emergencia médica, deben trasladarse a otras localidades cercanas, lo que representa un riesgo en caso de urgencia. La población más cercana con servicios de salud se encuentra aproximadamente a 40 minutos en auto. Las viviendas se encuentran en condiciones insalubres. Después de la secundaria, si quieren seguir estudiando, deberán salir de la comunidad (M.L.10).

Se develan las contradicciones en la escuela:

A pesar de que la Directora dijo en la entrevista que se les brinda la oportunidad a los alumnos de tomar decisiones, pudimos constatar que no es así. La directora planea el reglamento escolar, lo hace saber a sus maestras y después entra al salón de clase para decirles a los alumnos cuáles serán las normas que deberán seguir durante el ciclo escolar (M.L.10). A los alumnos se les dificulta la toma de decisiones y compartir sus puntos de vista con otros; sobre todo si tienen que verbalizar y dialogar con sus compañeros para establecer acuerdos. Prefieren trabajar solos. El lugar donde se reunían es la cancha de la comunidad; sin embargo, todos expresaron su descontento porque el ayudante municipal cierra la cancha y nos les permite el acceso para jugar (M.L.10). No se desarrolla la conciencia crítica en los alumnos, la necesidad de entendimiento, ya que no se permiten las preguntas dentro del aula. Se les niega el derecho de opinión y se reprimen los momentos de diálogo y de discusión en el grupo. Entre docentes y alumnos hay una relación autoritaria que inhibe la participación, creación, identidad y libertad. No se propician ámbitos de interacción formativa. Yurén (2005) habla de que estas prácticas no favorecen que el sujeto se conozca a sí mismo como aprendiente y construya sus propias estrategias para aprender mejor y para generar las redes que requiere para aprender (M.L.10).

Las observaciones que hacen las profesoras en los contextos que estudian aluden al “dolor de la corporalidad” y a la “subjetividad negada” (Dussel, 1999). Reconocen, así, una constelación de situaciones que dificultan a sus estudiantes y a sí mismas como docentes, a la reproducción de la vida con dignidad en comunidad y al despliegue de sus potencialidades y de su integralidad y creatividad. Las docentes muestran que las víctimas además de estar atravesadas por la opresión de clase, lo están por el género, la raza, la edad y otros modos de opresión y exclusión que se imprimen como formas de muerte en el cuerpo (Dussel, 1998).

Un elemento que caracteriza los relatos que hacen las profesoras de las condiciones que constriñen los logros vitales en los espacios sociales que indagaron es el de que las “situaciones límite” que denuncian las ven como algo que saben que existe y que es preciso romper y superar. Se sienten, por tanto, movidas a actuar y a descubrir “lo inédito viable” y a derribar la frontera entre el ser y el ser más (Freire, 1998, p. 194).

3.3. El carácter procesual, indeterminado y creativo de la intervención educativa

En lo que sigue encontraremos, en la voz de las docentes, su representación comprensiva del proceso de intervención. Una educadora narra que ha incluido en su proyecto de preescolar la participación infantil:

Es posible considerar los intereses de los alumnos, escuchar su voz, tomar sus experiencias como parte de su aprendizaje y construir conocimientos colaborando con los otros. Ahora, niñas y niños reconocen su derecho a participar, a ser escuchados, a expresar sus ideas. La confianza y seguridad al momento de exponer aumentaron, la iniciativa por parte de los alumnos incrementó (L.V.5).

Una docente en una escuela primaria reflexiona sobre las condiciones que hacen posible la construcción de un proyecto que se proponía favorecer la cultura de paz en el grupo:

Tomé en cuenta el punto de vista de mis alumnos, teniendo como prioridad modificar sus formas de pensar, de actuar y de relacionarse entre pares. En la feria de las ciencias buscamos que los niños aumentaran su creatividad al elegir y desarrollar libremente sus experimentos, teniendo presente que “sin placer no puede haber creatividad” y el placer se experimenta en situaciones desafiantes. Me doy cuenta que todos los alumnos pueden trabajar de manera colaborativa cuando hay un mediador supervisando que no se discrimine ni se ignore a nadie, que se procure asignar tareas del interés de cada niño (M.SO.2).

La misma docente narra la manera de enfrentar la resistencia de las mamás y los papás a integrarse al proyecto educativo de sus hijos:

En la medida en que relajé mi actitud corporal, les sonreí más, bromeé con ellas y las invité a experimentar un clima de confianza con la ayuda de música instrumental y breves ejercicios de respiración, expresaron lo abrumadas y cansadas que se encontraban por las dinámicas familiares y laborales que experimentaban, reconociendo las deficiencias de su rol como madres o como padres de familia (M.SO.2).

Otra docente de una primaria semirrural destaca los nuevos observables que ha construido y los sentidos que cobran al integrarse en la práctica cotidiana:

Desde un lugar diferente, decidí fijar la atención en mi práctica docente y posteriormente en la de mis compañeros. Quise sentar las bases que propiciaran el aprendizaje cooperativo. Un primer paso fue mejorar las relaciones entre alumnos, la cohesión grupal, realizando actividades encaminadas a que los niños reconozcan la diversidad como una fortaleza del grupo y no como un problema. La propuesta estuvo encaminada a cambiar las relaciones de poder autoritarias, por relaciones cooperativas, en las que la interacción alumno-alumno-docente, se acercaran más a la igualdad por medio de juegos (M.C.9). Fue trascendental retomar los saberes de la comunidad. Pretender desconectar a los sujetos de su cultura, era dejar fuera

del ámbito educativo parte del ser humano y aunque observé que los padres no tienen mucho tiempo para las cuestiones formativas de sus hijos, la alternativa fue que los alumnos cuiden de sí mismos y sus compañeros, fortaleciendo la convivencia entre los alumnos con formas diferentes de relacionarse con sus pares, con sus saberes, con ellos mismos y con la comunidad (M.C.9).

Reflexionando sobre su práctica, añade:

Descubrí que se inicia con la toma de conciencia de lo que se hace y del interés por cambiar una realidad que nos incomoda. Aprendí que las maneras de entender y relacionarse de los niños son muy distintas a las de los adultos. Es necesario iniciar por el reconocimiento de cada niño como ser singular. Posteriormente propiciar el sentido de pertenencia a un grupo en el que se siente aceptado y reconocido para finalmente implementar estrategias de aprendizaje cooperativo. ¿Por qué si los seres humanos somos sociales, en la institución educativa se pretende limitar la interacción, por medio de actividades individuales, de competencia y con reglas que marcan aún más las diferencias económicas y sociales?, ¿cómo es que los docentes hemos terminado por creer que nuestra labor se limita a trabajar contenidos programáticos que son legitimados por grupos que piensan tener la verdad absoluta? (M.C.9).

Una interventora educativa que desarrolla su proyecto en una telesecundaria, describe y argumenta sobre las líneas de acción sobre las que construye su intervención:

¿Acaso es posible encontrar las energías para un nuevo modo de contemplar la pedagogía?, no sólo como un dispositivo de poder, sino como ámbito de exploración creativa de otras formas de racionalidad e investigación, capaces de extender el análisis de las relaciones de poder a las instituciones escolares. Es posible pensar en pequeños momentos de interacción con los alumnos que permitan, paulatinamente, detonar procesos creativos y de pensamiento crítico. Pudimos observar que los alumnos pueden convertirse en promotores de sus propios derechos (M.L.10). El muchacho que llevaba las peores calificaciones del salón, mostraba muchas aptitudes para el lenguaje fotográfico, no sólo en la cantidad sino en la calidad y sensibilidad al tomar las fotografías: muestra los lugares que visita, su entorno, su diversidad de pensamiento. Este proceso se relaciona con el cuidado de sí y el otro porque podemos ver, a través de su mirada, el sentimiento hacia su hermano menor, la protección que expresa hacia él (M.L.10). Se establecieron relaciones de poder y saber más horizontales en los espacios creados para los lenguajes artísticos. Se aumentó el nivel de participación de los alumnos en la toma de decisiones, sobre todo en la realización de proyectos que incidieron en su comunidad. Se apela

a una transformación del sujeto a través de la propia indagación en sus emociones, sentimientos, sus deseos, sus necesidades; todo aquello que tiene que ver con su subjetividad (M.L.10).

Desde los espacios de orientación educativa se construyen con los jóvenes de bachillerato proyectos de vida:

¿Qué tanto la escuela ha escuchado a los jóvenes? ¿De qué manera se relacionan sus contenidos con las necesidades, problemas, expectativas y deseos de los educandos? Nuestra intervención nos dice que la escuela no ha escuchado de manera activa las necesidades de los jóvenes, ni ha podido atender sus problemas personales y sociales de fondo, ya que no genera la participación de los mismos en sus espacios. Desde la orientación educativa he realizado cambios que incluyen la reflexión de sí mismos desde los primeros semestres del bachillerato, convivencia y reflexión grupal; asimismo he promovido la participación dentro de la institución a través de proyectos estudiantiles que han permitido a los estudiantes apropiarse del espacio y de otras formas de relacionarse entre sí. Con la puesta en marcha del dispositivo alternativo pude conocer a los jóvenes con los que trabajo, asimismo me dio la oportunidad de repensar y cuestionar el sistema educativo y las representaciones que tenía sobre el aprendizaje y el comportamiento de los educandos (M.SS.1.).

Para Freire (1997), la transformación del mundo implica establecer una dialéctica entre la denuncia de la situación deshumanizante y el anuncio de su superación, así como la unidad dinámica de la revelación de la realidad con la práctica de transformación de la realidad (Freire, 1998). En sus relatos, las docentes, al tiempo que denuncian formas de limitar la humanización, describen la manera en la que han aumentado el campo de las experiencias y evaluado las alternativas que hoy son posibles y su disponibilidad para construir nuevas formas de socialidad y subjetividad (Santos, 2009) que incorporan la corporeidad, la afectividad, la moralidad, las posiciones críticas hacia la cultura y las instituciones y el despliegue de la creatividad. Las narraciones de las profesoras muestran la colaboración entre los procesos de investigación y de intervención, resaltan que la intervención es un hecho de conocimiento y un objeto de elucidación para cambiar un ambiente dado de relaciones sociales mediante el diálogo y el compromiso mutuo.

3.4. Construcción de la identidad docente

Una docente de primaria que ha estudiado una maestría expresa así sus reflexiones:

En un contexto de mercantilización de lo humano, de crítica y denostación hacia los docentes, el arma efectiva que tenemos es nuestra dignidad y orgullo y la

mejor forma de mostrarla es liberando nuestras conciencias para a su vez iniciar un proceso que libere las conciencias de otros, regresando a nuestro origen que es lo humano (M.C.9).

Una docente de bachillerato usa de esta manera las herramientas teóricas en sus reflexiones:

Reflexionando sobre el proyecto realizado, donde la cooperación es la gestante de la autonomía se puede decir que el sistema, a través de sus dispositivos, promueve las relaciones sociales egocéntricas. Hace falta desaprender las maneras de relacionarnos con nuestros estudiantes, la forma en que ejercemos el poder y el temor por perder el control de la situación; la investigación y la intervención desde el espacio de orientación educativa me ha empujado a repensar mis alcances y limitaciones y a deconstruir mis conocimientos, mis prácticas, y mi propia identidad (M.SS.1).

Formarse es abrir procesos identitarios desde la “corporalidad comunitaria e histórica del sujeto ético” (Dussel, 1998), reconociendo el carácter comunitario de la subjetividad e identidad, la dignidad de cada persona, el cuidado mutuo y la construcción de una comunidad de vida.

La reflexión de las docentes en torno al trabajo que comparten, el diálogo y la construcción de alternativas con otros, hacen posible vivir el trabajo como subjetivación, producción y expresión, proceso en el que se dejan marcas propias (Lessard, 2010). La denuncia de desposesión y de toma de posesión de su trabajo cobran vida en los relatos de las profesoras aquí presentados.

Se hacen visibles también las formas en que las profesoras recuperan el lenguaje para hablar de sí y usándolo como camino de invención de ciudadanía (Freire, 1998, p. 38).

4. Conclusiones

Los dispositivos pedagógicos que hacen posible la formación ética de los estudiantes de licenciatura y posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) propician la unidad dinámica y dialéctica de la revelación de la realidad con la práctica de transformación de esta (Freire, 1998). Así, además del conocimiento de la realidad y la crítica de lo existente, es necesario estar inmersos en una práctica que, en palabras de Freire, descubra en los hechos las posibilidades de la esperanza y se oriente al vínculo, la apertura de las identidades, el sentido de pertenencia y el ámbito de la experiencia, de la significación y de la creación de sentido. En síntesis, se trata de dispositivos que se erigen en comunidades de cuidado, aprendizaje y desarrollo de la vida en comunidad entre todos los que participan en ellos.

Los enfoques y estrategias que han fortalecido las capacidades en los estudiantes que llevan a transformar sus formas de identificación, sus saberes y sus prácticas tienen como eje las comunidades de formación basadas en el reconocimiento, el aprecio y el cuidado mutuo. Estas han hecho posible la exploración de nuevas formas de ser, de transformación, del escrutinio de

lo que uno hace y en lo que se convierte como resultado de un proceso abierto de discusión, negociación, argumentación y justificación.

Otras estrategias puestas en juego en los dispositivos han sido el desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo y de recursos lingüísticos. Entre estas ha ocupado un lugar central el uso de la narrativa, por un lado, como un proceso de creación de sentido conectado a la experiencia para comprender la realidad e incluir las vivencias y las experiencias y, por otro, como forma de aprender.

Articular la investigación y la intervención educativa en los procesos formativos de licenciatura y posgrado de los profesionales de la educación con una perspectiva ética, las y los coloca en la posibilidad de interrogar la realidad como actividad humana constituida en y por la praxis, teniendo en la mira que esta puede ser transformada. En el proceso de reconstruir la realidad mediante la reflexión sobre su trabajo, los y las estudiantes y docentes se construyen a ellas y ellos mismos como sujetos y favorecen la construcción de nuevas socialidades y subjetividades. Como actores centrales crean artefactos para comprender la realidad en su complejidad y para cambiar intencionalmente un ambiente dado de relaciones sociales, procesos en los que no se separan la dimensión ético-política de los procedimientos de la investigación, la intervención y la formación.

Referencias Bibliográficas

- Arias, A. & Alvarado, S. (2015). Investigación narrativa: Apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *CES Psicología*, 8(2), 171-181. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo> (Consulta: 2.10.2020).
- Cousin, O. & Rui, S. (2011). La méthode de l'intervention sociologique. *Revue Française de Science Politique*, 61(3), 513-532.
- Clandinin, J. & Rosiek, J. (2007). Mapping a landscape of narrative inquiry: Borderland spaces and tensions. En Clandinin, J. D. (Ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping methodology* (pp. 35-75). Thousand Oaks: Sage.
- Clark, M. C. & Rossiter, M. (2008). Narrative learning in adulthood. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 119, 61-70. doi: 10.1002/ace.306
- Clarke, M. (2009). The ethic-politics of teacher identity. *Educational Philosophy and Theory* 41(2), 185-200. doi: 10.1111/j.1469-5812.2008.00420.x
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Madrid: Trotta.
- Dussel, E. (1999). Sobre el sujeto y la intersubjetividad: El agente histórico como actor en los movimientos sociales. *Pasos*, 84, 2-15.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- García, R. (2016). La narrativa como método desencadenante y producción teórica en la investigación cualitativa. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (34), 155-177.
- Herrera, L. & Roacho, G. (2016). Epistemología de la intervención educativa. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 3(1), 481-487. Recuperado de <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php> (Consulta: 12.2.2020).
- Humphries, B. & Truman, C. (1994). *Re-thinking social research: Anti-discriminatory approaches in research methodology*. Nueva York: Routledge.
- Lessard, C. (2010). Le travail enseignant, la part des sujets. En Yvon, F. & Saussez, F. (Eds.), *Analyser l'activité enseignante: Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Laval: Les Presses de l'Université de Laval.

- Moldaschl, M. & Brodner, P. (2002). *A reflexive methodology of intervention*. Londres: Routledge.
- Peña, M. & Bolaños, L. (2009). La investigación como proceso de intervención social. *Ra Ximhai*, 5(2), 181-186.
- Ruffini, M. (2017). El enfoque epistemológico de la teoría crítica y su actualidad. *Cinta Moebio*, 60, 306-315. doi: 10.4067/S0717-554X2017000300306
- Sánchez, A. (1967). *Filosofía de la praxis*. México: Grijalbo.
- Sánchez, A. (1977). La filosofía de la praxis como nueva práctica de la filosofía. *Cuadernos Políticos*, 12, 64-68.
- Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Strier, R. (2006). Anti-oppressive research in social work: A preliminary definition. *British Journal of Social Work*, 37(5), 857-971. doi:10.1093/bjsw/bcl062
- Yurén, T. (2005). Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes. En Yurén, T., Navia, C. & Saenger, C. (Coords.), *Ethos y autoformación del docente: Análisis de dispositivos de formación de profesores*. Barcelona: Pomares.
- Zemelman, H. (1996). *Problemas utópicos y antropológicos del conocimiento*. México: El Colegio de México.
- Zemelman, H. (2005). *Pensar teórico y pensar epistémico: Voluntad de conocer*. Barcelona: Anthropos.