



TRAYECTORIAS BIOGRÁFICAS: TRADICIONES Y PERSPECTIVAS

JOSÉ ANTONIO SERRANO CASTAÑEDA
COORDINADOR
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

JUAN MARIO RAMOS MORALES
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

MANUEL MARTÍNEZ DELGADO
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS

MARÍA DE LA LUZ JIMÉNEZ LOZANO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

TEMÁTICA GENERAL: PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN ESPACIOS ESCOLARES

RESUMEN GENERAL DEL SIMPOSIO

El simposio tiene como propósito mostrar cómo, desde tres posiciones distintas, y a la vez vinculadas, los investigadores despliegan el acceso al campo biográfico y las perspectivas teóricas y metodológicas a las que han recurrido para dar cuenta de las problemáticas particulares a las que se han enfrentado en su devenir profesional. Por un lado, Serrano y Ramos exponen la filiación al campo biográfico narrativo como forma de comprensión de las trayectorias de formación tanto de estudiantes como de profesores. A su vez apuntalan el campo biográfico-narrativo como estrategia de investigación e intervención.

Más adelante, Martínez expone los caminos por lo que llegó al campo biográfico-narrativo. Por un lado, con el apoyo en nociones de Foucault para sustentar su comprensión de la subjetividad a través de la autobiografía de profesores, trabajo que enseguida cuestiona para acercarse luego a la investigación autobiográfica y narrativa. Después expone ese cambio y sus relaciones con los momentos de advenir como investigador, así como una forma de trastocar los roles tradicionales de los sujetos en los procesos de investigación. Al término subraya su trabajo actual con el laboratorio de biografización.

Finalmente, Jiménez, expone su recorrido sobre la escritura de sí al tratar de mostrar cómo se construyen las subjetividades de los profesores alrededor de los juegos de la política educativa. En un segundo momento, presenta su recorrido sobre el acceso a lo biográfico como otra forma de comprender la constitución de las subjetividades en el ámbito de los profesionales de la educación.

En su conjunto, los autores exponen las andanzas asumidas, los hallazgos, y las formas diversas de acceder, mostrar y construir el material biográfico para comprender a los sujetos en las redes institucionales en las que se desvelan prácticas de la escolarización en momentos cruciales de las reformas educativas en México.

Palabras clave: Investigación cualitativa, Narrativa, Biografía, Trayectoria profesional, Formación profesional.

Semblanza de los participantes en el simposio

COORDINADOR JOSÉ ANTONIO SERRANO CASTAÑEDA

Licenciado en Pedagogía por la UNAM. Maestro en Ciencias, especialidad en investigación educativa, por el DIE-CINVESTAV-IPN. Doctorado por la Universidad de Barcelona, España. Posdoctorado por la Universidad do Estado da Bahía, Brasil. Profesor titular C de la UPN. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Ha desarrollado diversas actividades profesionales sobre diseño, análisis, evaluación curricular (especialización, licenciatura, maestría y doctorado). Ha participado en programas de formación docente a nivel nacional e internacional. Ha coordinado foros locales y nacionales sobre temáticas de teoría educativa, formación de docentes, currículum, biografía y educación. Publicaciones: ponencias, reseñas, capítulos de libro y libro con las temáticas indicadas.

JUAN MARIO RAMOS MORALES

Profesor Titular de la Universidad Pedagógica Nacional, adscrito a los colegios de la LAE, LP, MDE (UPN), de Pedagogía (FFyL) y Posgrado en Pedagogía, UNAM. Doctor en Ciencias Administrativas, ITESM-CCM. Miembro del Cuerpo Académico Consolidado Prácticas Institucionales y Constitución del Sujeto de la Educación (CAC-PICSE). Líneas de trabajo: prácticas institucionales: ética profesional y organizacional; la cultura organizacional; los procesos y prácticas de formación (historias de vida, trayectorias, autobiografía), con obra publicada en estas líneas. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores; Miembro Asociado del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Miembro de la Red SPECE (Sujetos y Prácticas Educativas en Contextos Escolares).

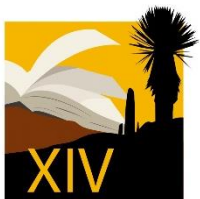
MANUEL MARTÍNEZ DELGADO



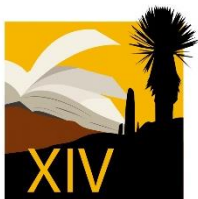
Doctor en Pedagogía por la UNAM. Profesor-investigador jubilado de la UAZ. Miembro del Cuerpo Académico Consolidado: UAZ-150 “Cultura, currículum y procesos institucionales”. Línea de investigación: Sujetos y procesos institucionales. Últimas investigaciones: “Autobiografía, genealogía y subjetivación”, “La construcción autobiográfica y narrativa de la experiencia docente” y “El Laboratorio virtual de biografización como dispositivo de reflexividad cultural e identitaria”. Ha participado en eventos académicos como ponente y conferencista, y muchos de sus trabajos han sido publicados en las respectivas memorias. Autor de cuatro libros y doce capítulos de libro, y ha coordinado cuatro libros colectivos.

MARÍA DE LA LUZ JIMÉNEZ LOZANO

Profesora de carrera. Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Docente investigadora adscrita a la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Torreón; miembro del Cuerpo académico Formación para la investigación y la mejora docente y colaboradora en programas de posgrado en la Unidad UPN-Zacatecas y la Universidad Iberoamericana. Investigaciones en el campo de la Gestión escolar y la profesionalización docente con obra publicada en estas líneas. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores; Miembro Asociada del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Miembro de la Red ESTRADO (Estudios sobre el Trabajo Docente y de la Red SPECE (Sujetos y Prácticas en contextos escolares).



TEXTOS DEL SIMPOSIO



TRAYECTORIAS BIOGRÁFICAS Y PRÁCTICAS DE FORMACIÓN

JOSÉ ANTONIO SERRANO CASTAÑEDA
JUAN MARIO RAMOS MORALES
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO

Introducción

Nos acercamos al trabajo con las biografías en el afán de movilizar la reflexión en el ámbito de la formación de docentes en un curso superior organizado por la DIE-CINVESTAV-IPN por el año de 1987. De ahí ampliamos su uso con investigaciones sobre la relación entre campo, sujeto y contexto en el campo de formación de docentes en México (Serrano,2007). Más adelante, nos dedicamos a la indagación histórica sobre el devenir de lo biográfico como campo fértil de indagación en las ciencias sociales y, en especial, en el campo educativo.

En este texto exponemos, como lo hacen los colegas de este simposio, las ideas que asumimos en el ámbito de las trayectorias biográficas y sus derivas hacia la(s) educación(es). Por un lado, las tradiciones que apuntalan nuestro trabajo y deliberaciones y, más adelante, lo que nos han permitido reflexionar.

Tradiciones asumidas

En nuestro andar profesional, nos topamos con los hallazgos de “La nueva sociología de la educación” y hurgamos sobre los principios que orientaban sus deliberaciones. Habíamos conocido las ideas del pragmatismo de forma variopinta. Denostado por algunos, se trataba de una “teoría yanqui del imperialismo”, al que vinculaban con la eficiencia en el hacer. Ensalzado por otros, lisonjeaban sus posibles vínculos con el marxismo, interpretación que asentaba la idea de productividad mediante el hacer. Había que superar el obstáculo epistemológico que nuestra formación universitaria había dejado en nosotros para entender cómo otros teóricos trataban de “recuperar” algunas de las deliberaciones básicas del pragmatismo.

La lectura de Bourdieu nos ayudó a acercarnos al pragmatismo; comprendimos el giro a lo cotidiano y la contextualización del estudio de lo individual como institución social. Según nuestra lectura, al bregar contra los dualismos y dicotomías, de las que son presas las preocupaciones modernas en las ciencias sociales, se acercaba en ello al epítome del pragmatismo. En uno de sus últimos textos, Bourdieu muestra el reconocimiento de los razonamientos de Dewey para las

ciencias sociales (Bourdieu y Wacquant,2005). Por los caminos del pragmatismo nos acercamos al interaccionismo simbólico y a las conexiones entre ambos.

A la par, profundizamos en las ideas de Dewey en el seminario interinstitucional (Ramos, Serrano, Trujillo, 2013) que nos permitió encontrar nuevas vetas de trabajo con la asunción de la teoría de la indagación como base para comprender y vincular las dicotomías básicas sostenidas, implícitamente, por muchos intelectuales en el ámbito educativo: o se investiga o se interviene. Conectamos la teoría de la indagación con las tradiciones de la narratividad. Con diversas lecturas, nos alió a la narratividad para elucidar aspectos de los efectos de la escolarización en la constitución de ser maestro, alumno, y del ser de las prácticas que se efectúan con el fin de educar. No sólo se ha vuelto fértil en el ámbito de la investigación. Las ideas han fecundado nuestra acción práctica en la intervención de formación de profesionales de educación. Actualmente, son el soporte de nuestro trabajo en trayectorias de formación en el asunto de las prácticas profesionales.

Hilvanamos nuestras ideas desde diversos hilos. Por un lado, asumimos que el sujeto participa activamente en la construcción del mundo social, verdad planteada en la teoría de la acción. Es un principio sostenido desde los albores del pragmatismo. El sujeto es acción, incluso la recepción que efectúa en el mundo es posible porque está dispuesto a aceptar lo que viene desde el exterior. Por otro lado, se suma a ello el principio de la acción creativa, al sujeto lo caracteriza el hacer, en especial el hacer creativo que permite reinventar el mundo social y el individual (Joas,2013). Como corolario el sujeto es capaz de reinventar(se), debido a la plasticidad inherente que caracteriza a la especie humana. Los escaños que nos han permitido efectuar nuestro trabajo son: el pensamiento cualitativo, los modos de transacción del sujeto con el mundo, sujeto y saber de la experiencia

Una forma de ver al pensamiento cualitativo. Tiene décadas que la indagación en las ciencias sociales, en general, y en el campo educativo, en particular, se ejercita minando, coqueteando y alabando las bondades y pertinencia de la investigación cualitativa. Los libros sobre investigación florecen sobre las ideas de otros textos más recientes. Elaborados, en mucho, por autores con poca experiencia en investigación y en formación en investigación han desplegado en su vida profesional. Los textos se perciben con énfasis en lo técnico y con desarticulación entre asuntos teóricos y prácticos, con atención a principios universalistas y escasa atención a lo contextual, al caso concreto.

Las cogitaciones sobre las cuales valoran la investigación cualitativa olvidan el rastreo de las formulaciones de los padres fundadores de la investigación en ciencias sociales muy ligada a la reflexión filosófica. Estos nuevos libros, pensados en lo metodológico como pilar de la investigación, no tienen en mente el poder comprensivo de la investigación social. Algunos textos fundan sus argumentaciones sobre un principio dualista, la división de métodos; o con ensalzamiento del

pensamiento dicotómico: el individuo o lo social, lo afectivo y lo cognitivo, lo general y lo particular, lo macro y lo micro, la teoría y la práctica, la explicación y la comprensión, entre otros.

La vuelta de estas dicotomías como teorías para investigar e intervenir en el campo educativo proliferan. Hoy día hay teorías para cada sector: para lo intelectual, para lo sentimental, para las emociones, para los afectos. Si esto continúa es porque no hemos aprendido de la ilustración. Al respecto Seoane afirma:

- (a) el moralismo que impregna toda la Ilustración le liga a los sentimientos, que
- (b) son estos los que *junto* con la razón dan cuenta del mundo haciendo que esta adquiriera más profundidad y penetración y que, en definitiva, (c) el hecho de que se tuviera una confianza ciega en la razón era posible porque se sabía que los sentimientos no eran ajenos a esta, que la conducían y atemperaban a fin de que fuera aceptable cualquier ley universal que nos mostrara. (2012,p.32)

Para superar los dualismos y dicotomías vino a nuestro apoyo la indagación narrativa. Es la opción, dentro del mercado de las investigaciones cualitativas, que hemos asumido para asentar nuestras deliberaciones en el afán de articular, en nuestro trabajo como docentes e investigadores, entre lo biográfico narrativo con el campo de la formación de profesionales de la educación. Los seres humanos “soñamos narrando, ensoñamos narrando, recordamos, prevemos, esperamos, nos desesperamos, creemos, dudamos, planificamos, revisamos, criticamos, construimos cimentamos, aprendemos, odiamos y vivimos por medio de narrativas” (McEwan y Egan, 2005,p.9). La estructura narrativa es la vía regia para mostrar cómo los seres humanos deliberamos sobre nuestra posición en el mundo.

Clandinin (2007) asienta los fundamentos de la investigación narrativa en la noción ontológica de experiencia elaborada por Dewey. De este modo, narrar la experiencia de ser humano es mostrar los vínculos que del sujeto con el mundo: objetivos, subjetivos, intersubjetivos, además de los intrasubjetivos. Aquellos ligados a los otros y a sí mismos que permiten la construcción de sentido del hacer social en contextos concretos.

La investigación narrativa no se centra tan sólo en el “objeto de estudio” sino en los vínculos que el indagador mantiene con el objeto que ha seleccionado y los modos de exposición que ha efectuado en el proceso indagatorio. Comprender al objeto es vislumbrar el devenir que ha permitido que el objeto se instaure como tal en la historia del propio ser que le ha dado el estatus de temática para ser mostrada a otros, a la comunidad. De igual forma, para mostrar al otro el tema seleccionado importa dar cuenta de las estrategias que fueron seleccionadas, tanto como el instrumental de apoyo del que se valió el pesquisador para escudriñar y mostrar las ligaduras de ambos en el mundo social y cultural donde aquel está inserto.

La indagación narrativa ha estado presente para dar cuenta de las prácticas sociales que los sujetos cometen en contextos institucionales de proyectos educativos. La indagación narrativa es una de las formas en que se rompen las dicotomías sujeto/institución, práctica/institución. En su hacer los sujetos muestran formas de actuación que están aglomeradas al contexto de actuación, es en el hacer que opera la institución y es por ello que el hacer se realiza. Bajo esta serie de ideas, el hacer experimentado es un hacer que, si bien se muestra en tanto hacer espontáneo, es de hecho actuación hincada en otras. El hacer presente es producto de la historia que lo ha edificado. Lo contemporáneo se liga a hilos que se anudan a habituaciones previas: el hacer actual está enlazado a otros establecidos; lo presente es nudo de los vínculos de los sujetos con el mundo.

Los modos de transacción del sujeto con el mundo. Buena parte de la historia de la filosofía se ha asentado en la idea de experiencia. La obra de Dewey ha construido una veta central en nuestro afán de comprender y mostrar el sentido de las prácticas que se efectúan en contextos que tiene como proyecto formar sujetos. Por las diversas interpretaciones que en vida Dewey observó de la noción de experiencia sugirió el término transacción. Usaremos el tesoro lingüístico que nos legó bajo la interpretación sugerida.

En la idea de experiencia, Dewey desgrana un conjunto de elementos. La experiencia se celebra en el presente, se enlaza con la historia previa y anuncia lo que es susceptible de cuajarse en el futuro. Lo experimentado es incorporado a partir de la imaginación que da cauce a la búsqueda del sentido y a él se vuelve con variadas dosis de reflexividad. El sentido alimenta el interés por la exploración y la generación de cuestionamientos; participa en la estructuración, en la búsqueda de lo nuevo, la indagación organizada, por padecer el hacer, moldear la aprehensión cualitativa del mundo tanto externo, en donde el yo (con su capacidad de creación, actúa), dialoga con el mí (heredero de lo que los otros piensan) y con el mí mismo (que valora la acción). En su conjunto, todo hacer es singular e irrepetible al caer en las redes de la incertidumbre. La experiencia está indefectiblemente enzarzada con el saber que genera y del cual ella se nutre.

En la narración de la experiencia se muestra la unidad de vida: sentidos, razones, emociones, cognición están al unísono en la historia que devela al sujeto en sus nexos con los objetos, reales o ideales, y las mudanzas que deja en la constitución de la biografía -colectiva siempre con el accidente de estar signada en primera persona-. La experiencia, acaecida en el presente no es acumulación, como pila de libros sobre un libro, es construcción, resignificación. Lo establecido está en movimiento constante, en sentido pleno es creación ante las incertidumbres de la vida. Localizada en un cuerpo, la experiencia es un continente que traduce y produce lo simbólicamente experimentado en nuestro ser en el mundo; en otras palabras, la experiencia es experiencia encarnada. Para Dewey "Se trata de *historias*, cada una con su propio argumento, su propio principio y particular movimiento rítmico; cada una con sus propias *cualidades irrepetibles* que la impregnan (Dewey, 2008, p.42, cursivas nuestras).

Sujeto y saber de la experiencia. Asumimos la idea de pluralidad humana planteada por Arendt (1993). Caracteriza a los hombres la diversidad: hay modos de ser de lo social, modos de la cultura, modos de ser sujeto, modos de relación y modos de reconocimiento que dan oxígeno (Todorov,1995) a la existencia. Consecuentes con la noción de experiencia, la vida es variada y los modos de ser de la experiencia se expresan en las historias que particularizan a los vínculos sociales y a los establecidos en los vínculos intrasubjetivos.

La reflexión a la vez es variada como diversos son los intereses que los sujetos confieren hacia los objetos. El interés se moviliza en las prácticas sociales; oficios, actividades están investidas del interés que los sujetos colocan en el hacer. Del pragmatismo se desprende la contextualización de los investimentos que el sujeto realiza al mundo. La reflexión se estructura en la historia de los vínculos acaecidos en la experiencia individual, a la vez que es deudora de los contactos, imaginarios y simbólicos, estructurados en la vida en común. La experiencia produce saber: el saber es producto de las relaciones (inter) (intra) subjetivas; el saber es transacción con las tradiciones. Es en relación con los otros que se estructura y da cauce el deseo de saber. Las trayectorias muestran el saber que los sujetos organizan a partir de los vínculos con sus predecesores, coetáneos y sucedáneos.

Investigar e intervenir con trayectorias biográficas

El trabajo con trayectorias biográficas nos ha permitido salir de los planteamientos dualistas y dicotómicos, por un lado. Además, nos hemos distanciado de la noción de reflejo que percibe al individuo como efecto de las estructuras sociales. Con el trabajo biográfico nos incorporamos al giro de la inmediatez (Bernstein,2010), y asumimos el postulado de la “creatividad situada” (Joas,2013,p.189). Fondo en el cual emerge la biograficidad, “Esta capacidad del sujeto de reelaborar la experiencia vivida” (Alheit,2007,p.49).

Durante los últimos diez años, en relación con la formación de profesionales de la educación vinculada a la escritura autobiográfica en espacios de formación, hemos puesto en juego nuestras ideas para investigar e intervenir. La noción de trayectoria, las posiciones que ocupa el sujeto en determinadas coordenadas temporales y contextuales, tiene efectos para el hacer en tanto estudiantes y trabajadores de la educación. Partimos del hecho de que la escuela es el espacio donde los sujetos interactúan con los otros y en el proceso configuran experiencias, saberes, conocimientos, prácticas, modos de relación y se adhieren a normas, valores, reglas.

Es en la escuela, los alumnos configuran y reconfiguran sus vidas e identidades. En la Universidad Pedagógica Nacional, en los cursos regulares, en las prácticas profesionales, en los seminarios de tesis de licenciatura y posgrado, un grupo de profesores fomentamos la recuperación

de las experiencias de los sujetos y motivamos su reflexión, en torno a procesos de formación, vía la escritura de sus trayectorias escolares.

En estos espacios, los estudiantes han registrado su propia historia en trayectorias escolares, diarios de reflexión, escenas de vida. En los ejercicios y dispositivos de escritura, los sujetos “recurrieron a escenas, momentos, vínculos, saberes-aprendizajes, estructuras, personajes” (Ramos,2016, p.284) para vislumbrar, reconstruir y narrar su propia historia en el ámbito de la escolarización. Han cavilado en torno a: sus experiencias; selecciones y decisiones; conocimientos, saberes, aprendizajes; modos de interacción con los otros (pares, docentes, autoridades escolares, familia); procesos de configuración de sus intereses de formación, de su yo profesional; movimientos pulsionales. La escritura les ha llevado a la apropiación de metáforas. Asumimos “la posición biográfica como baluarte de la acción en el proceso formativo de la constitución de los emblemas relativos en la edificación de un yo” (Serrano y Ramos,2013,p.101).

Para ello, tomamos como punto de partida los planteamientos de Delory-Momberger en torno a la elección de principios de la narrativa y la biografización como medios para la recuperación de la memoria.

en la narración biográfica el individuo toma forma, elabora y experimenta su vida... Con ello, el sujeto se interpreta y construye, así se sitúa, une y da significado a los acontecimientos de su vida. Genera un saber en el sujeto... Cada experiencia encuentra su lugar y adquiere sentido al curso de su vida... Las experiencias y significados de vida nunca intervienen en la relación única con uno mismo [y] encuentra sus primeras redes de pertenencia en la comunidad. (Delory-Momberger,2009, pp.57-69)

Los ejercicios de memoria, plasmados en narrativas de los estudiantes (trayectorias escolares, diarios de reflexión, escenas de vida), despliegan “la relación con uno mismo como resultado de la relación con el otro (normas, valores, objetos, personas)” (Serrano, 2016,p.150), los pone en condición de actores y autores de sus propias historias en el campo educativo. Mostraremos tres ejes sobre los cuales ha girado nuestros hallazgos: el papel de la escolarización en la familia, organización del yo y movimientos pulsionales, el uso de metáforas como ejercicio de ordenación de la escritura.

Memoria escolar: el papel de la escolarización en la familia. En la escritura biográfica los trayectos recorridos en el ámbito de la escolarización permiten a los sujetos construir, deconstruir y reconstruir saberes. Estudiantes describieron variados puntos del camino recorrido en la educación básica, desde el lugar de la escuela en la familia, la imagen del maestro. Un acercamiento a éstos escritos nos llevaron a reflexionar sobre la construcción de la idea de la escolarización en los

entornos familiares. El ejercicio de memoria desvela la relevancia del sistema educativo para las familias de los estudiantes. La asistencia o no es un tema presente en los entornos familiares de los estudiantes de la UPN.

Organización del yo y movimientos pulsionales. La escritura autobiográfica autoriza al sujeto a trazar momentos, acciones que despiertan su interés por un asunto particular (selección de un programa de formación, de un tema de estudio o investigación). Al recurrir a la memoria para escribir sus trayectorias, los estudiantes experimentan vívidamente el momento, entorno, acciones y sujetos con los que interactuaron. Los recuerdos pulsionales (colores, olores, sabores, sensaciones - visuales, musicales, estéticas- son organizadas en los relatos para esbozar gustos, intereses, experiencias, relaciones de la educación a nivel personal (Serrano,2016,pp.152-159).

El uso de metáforas: escritura, organización y exposición de textos. El uso de metáforas facilita el trabajo de organización y exposición de la escritura autobiográfica. Con el propósito de vincular a los estudiantes a los procesos de formación y contenidos de los programas de licenciatura y posgrado, partimos de la idea que cada sujeto lleva consigo saberes previos adquiridos en diversos contextos: familiares, sociales, escolares, laborales. Ponemos en juego el saber experiencial de los sujetos (académico o no) para fortalecer las habilidades de escritura de textos académicos. Comenzamos con la elaboración de diarios, la escritura de trayectorias biográficas, forja casos y escenas de vida para introducirlos y mostrar rutas de acercamiento al saber pedagógico y al ámbito de la indagación en educación.

A lo largo de estos años, la narración autobiográfica de los estudiantes ha tomado diversos derroteros. Se han estructurado metáforas para organizar la estructura biográfica tomando en cuenta oficios: minería, zapatería, tejedor de sombreros, panadería, perfumería, poesía, muralismo. Otro utiliza variaciones de la metáfora del jardinero, sobre el crecimiento de un árbol. La elección de la metáfora parte de sus propios intereses, gustos, deseos, pasatiempos, de sus saberes previos. Vía ejercicios de memoria, mediante la escritura, recuperamos lo que saben hacer, lo que les provoca más allá del ámbito escolar, se trata de “rescatar el saber experiencial que los alumnos poseen y aprovecharlo” (Serrano,2014,p.204).

A lo largo del texto encontramos variedad de tropos de los que los estudiantes se apropian para abordar sus trayectos formativos en el campo de la educación. Al tomar como punto de partida las metáforas los sujetos se remiten a sus saberes experienciales para ponerlos en juego en la organización y exposición de los saberes académicos construidos. Los sujetos rompen con la formalidad académica en el proceso de cimentar nuevos estilos de escribir y contar sus propias historias que, como lectores, nos remiten a aspectos familiares, sociales, laborales, escolares, institucionales por los que han transitado a lo largo de su formación. En todos los casos, merodear en torno a los saberes previos de los estudiantes nos ha llevado a descubrir una veta de trabajo que

lleva a los sujetos implicarse y superar obstáculos en su proceso de formación. Recurrir a una metáfora, sentarse, escribir, exponer su trayectoria escolar-profesional desvela vínculos o rupturas con las tradiciones familiares, personales o profesionales conduce a reflexionar sobre experiencias y saberes previos, sobre los sentidos que la vida personal, familiar, profesional tiene para su vida, sus decisiones y la de sus propios entornos.

Además, corre la cortina a formas diferentes de elaboración de textos académicos: el abordaje del interés por un objeto de estudio; dar estructura a la exposición de un documento; asumir compromisos y responsabilidades. Asimismo, “El uso de metáforas los convierte [a los estudiantes] en sujetos más activos para apropiarse de su cultura y, de la cultura de su profesión de una manera más dinámica que pone en juego los saberes previos” (Ramos,2014,p.245).

Algunas reflexiones finales

En este texto nos propusimos apuntar algunas ideas en torno a tres líneas de pensamiento en la escritura autobiográfica a partir de textos narrativos elaborados por estudiantes en el campo de la educación: memoria escolar; organización del yo y movimientos pulsionales; el uso de metáforas en la escritura académica. Cerramos el texto con algunas reflexiones en torno al uso de la escritura autobiográfica como un dispositivo que incide tanto en la formación como en el ámbito de la investigación y, a su vez desvela la complejidad de los procesos de formación de profesionales.

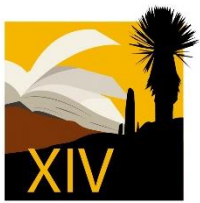
El trabajo con las narrativas autobiográficas individuales y colectivas deja huella en los sujetos al enfrentarse a un proceso de formación impulsado por el desarrollo de un pensamiento reflexivo que los pone al centro y los hace responsables de su propio proyecto formativo. Asumen la escritura de sí (en diarios, escenas de vida, trayectorias biográficas) con dosis de responsabilidad (Delory-Momberger,2009) y con estilos particulares de escritura cuando recurren a metáforas vinculadas con gustos, intereses o experiencias.

El trabajo con trayectorias biográficas, a partir de las naciones planteadas, nos muestra la configuración del yo y el reposicionamiento de la memoria como un saber a disposición del sujeto. “La memoria familiar puede ser comprendida como un modo específico de conocimiento, casi impreso en nuestros cuerpos y conciencias, usado para dar significado así como para explicar y a veces incluso legitimar nuestro *self* y nuestra identidad social” (Formenti,2002,pp.38-39, en González-Monteagudo, Ochoa-Palomo, 2014,p.818). Además, recurrir a ella facilita la recuperación de saberes experienciales que se ponen en juego en la construcción, reconstrucción o deconstrucción de saberes, también provoca un estilo de escritura propia y fomenta el pensamiento reflexivo. Sobre el vínculo con la narratividad, Bruner señala:

Es a través de nuestras propias narraciones como principalmente construimos una versión de nosotros mismos en el mundo, y es a través de sus narraciones como una cultura ofrece modelos de identidad y acción a sus miembros. (Bruner,1997,p.15)

Referencias

- Alheit, P. y Dausein, B. (2007). En el curso de la vida. Educación, Formación, Biograficidad y Género. Xátiva: Instituto Paulo Freire de España y Crec.
- Arendt, H. (1993). La condición humana. Barcelona: Paidós.
- Bernstein, R. (2010). Filosofía y democracia: John Dewey. Barcelona: Herder.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). Una invitación a la sociología reflexiva. Buenos Aires: Siglo XXI Ed.
- Bruner, J. (1997). La educación puerta de la cultura. Madrid: Visor.
- Clandinin, D. J. (editor) (2007). Handbook of narrative inquiry. Mapping a methodology. California: Sage.
- Delory-Momberger, C. (2009). Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto. Buenos Aires: FFyL-UBA-CLACSO.
- Dewey, J. (2008). El arte como experiencia. Buenos Aires: Paidós.
- González-Monteagudo, J. y Ochoa-Palomo, C. (2014). El giro narrativo en España. Investigación y formación con enfoques auto/biográficos. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 19, no. 62, pp. 809-829.
- Joas, H. (2013). La creatividad de la acción. Madrid: CIS.
- McEwan, H. y Egan, K. (2005). La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ramos, J.M. (2016). Socialización en la educación básica: familia e imagen del maestro, pp. 283-300. En Ferreira, I.; Menna, M.H.; Santos, M. (Orgs.) Perspectivas epistémico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica. Curitiba: Editora CRV.
- Ramos, J. M.; Serrano, J.A., Trujillo, B. F. (2015). Deliberar con John Dewey: ciencias sociales y educación. México: UPN.
- Seoane, J. (2012). ¿Un pragmatismo europeo? pp. 29-54. En Vegas, S. y Seoane, J. (2012). Al hilo del pragmatismo. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Serrano, J.A. (2014). Develar el saber de los docentes en las narrativas (Auto)Biográficas. En Menna, M.E.; Ferreira, I.; Da Silva, M. (Orgs.) (2014). Pesquisa (Auto)Biográfica, fontes e questões. Curitiba: Editora CRV.
- Serrano, J.A. (2016). La educación básica: la experiencia en el oficio en el ser estudiante, pp. 149-164. En Perin, P.; da Cunha, J.L.; Maciel, L.A. (Orgs.) Experiencias formativas e práticas de iniciação a docência. Curitiba: Editora CRV.



Serrano, J.A., Ramos, J.M.(2013). Formar el yo profesional: las narrativas autobiográficas en las prácticas profesionales. En Passegi, M.C.; Perin, P.; De Souza, E.C. Pesquisa (auto)biográfica: narrativas de si e formacao, pp. 101-120. Curitiba:Editora CRV.

Serrano, J.A.(2007). Hacer pedagogía: sujetos, campo y contexto. Análisis de un caso en el ámbito de la formación de profesores en México. México:UPN.

Todorov, T.(1995). La vida en común. Ensayos de antropología general. Barcelona:Taurus.

MI TRAYECTORIA PROFESIONAL EN EL CAMPO BIOGRÁFICO-NARRATIVO

MANUEL MARTÍNEZ DELGADO
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS

Introducción

Considero que al narrar la trayectoria profesional es importante reconocer aquellos sucesos, vivencias y experiencias que han ido forjando el rumbo de nuestras investigaciones; asimismo, que uno tiene que preguntarse por la procedencia y el linaje de su quehacer y de su obra. Por ello, al narrar algunas de mis experiencias y hallazgos en el campo de la investigación biográfico-narrativo, cuento cómo, y al lado de quién, en un primer momento me dediqué a indagar sobre la autobiografía académica de profesores, de la misma manera, el por qué abandoné esta línea de trabajo, para dedicarme en un segundo momento a lo que denomino investigación autobiográfica y narrativa. En la perspectiva de los colegas de este simposio, muestro los avatares para abordar el tema de lo biográfico-narrativo.

Un acercamiento sui generis a la autobiografía: tiempos de ser profesor

Los antecedentes de mi incursión en el campo biográfico-narrativo se remontan al año 2003, cuando egresó la primera generación de la maestría donde yo trabajaba, y se presentó una baja eficiencia terminal. Aunque el programa estaba dirigido a formar profesores, prevalecía la idea de realizar investigaciones de largo alcance, pero los estudiantes enfrentaban muchos problemas y dificultades al elaborar sus tesis de grado. A razón de ello, por varios años discutimos el enfoque de investigación que debería privilegiarse y el tipo de tesis deseable.

Fue precisamente en ese tiempo cuando yo entré en contacto con lo biográfico-narrativo. En 2004 tuvimos como invitada a Leonor Arfuch, quien nos impartió un seminario que se tituló "Experiencia, subjetividad, narración. El espacio biográfico en las ciencias sociales". De momento la temática me pareció interesante, pero la dejé olvidada por un buen tiempo; sin embargo, esta convivencia con Leonor Arfuch en el seminario y en eventos posteriores favoreció que años después me propusiera incorporar la escritura autobiográfica al campo de la formación de profesores.

En el año 2007, cuando los profesores del programa buscábamos alternativas de investigación, yo pensé que si los estudiantes escribían su autobiografía académica sería fácil elaborar su tesis de grado. Trataba de encontrar una solución práctica e inmediata al problema de

graduación de nuestros estudiantes. Pensé que el eje de trabajo podría ser el análisis y la reflexión de la propia práctica docente, el estilo de escritura la narrativa, y el enfoque un autoestudio –poco después surgió la idea de verla como auto-investigación más formal–. Sin embargo, en aquel momento yo mismo dudé del valor académico de este tipo de trabajos, y es que hasta ese momento, todavía prevalecía la idea de una investigación bien fundamentada y de largo alcance, y yo había sido su más férreo promotor.

Aun así, a principios de 2008 decidí plantearlo a los profesores de la maestría. Si bien la propuesta causó un poco de sorpresa, se dijo que la autobiografía sí podría ser tema de tesis, pero que explicitara y fundamentara la idea para valorarla mejor, también expresaron sus expectativas.

Ante la posibilidad de su aceptación, al coordinar el Seminario “Currículum y acciones docentes” en la maestría, vi una oportunidad de diálogo con los estudiantes, así que puse énfasis en los contenidos de desarrollo curricular y currículum vivido y les propuse como eje transversal del seminario el “análisis y reflexión de *su propia* práctica docente”. Al mismo tiempo, los invité a que consideraran sus experiencias de vida en sentido autobiográfico, a plantearnos la pregunta ¿quién soy cómo docente? y a relacionarla con las vivencias familiares y sociales que nos constituyen como tales.

También les hice la invitación para tomar la autobiografía académica como tema de tesis, lo cual los sorprendió un poco, algunos preguntaron si la maestría lo aceptaría, otros comentaron que eran muy jóvenes y tenían poco que decir de sí mismos, o se cuestionaban: ¿a quién le puede interesar mi biografía?

Al mismo tiempo yo estudiaba aspectos teóricos y leía autobiografías, de tal manera que con mis aprendizajes orientaba el trabajo que ellos iban haciendo. Al terminar el seminario, los estudiantes entregaron una narrativa autobiográfica que incluía ciertos análisis sobre su práctica docente. Puedo asegurar que con la escritura autobiográfica se logró promover la reflexividad de los estudiantes sobre sus vidas en relación con la docencia y el currículum vivido en sus centros educativos. Esta experiencia también ayudó a que la autobiografía se aceptara como tema de tesis y fue el punto de partida para que algunos profesores investigáramos sobre la autobiografía de profesores.

De manera similar este ejercicio se repitió en 2009 y 2010, pero en mejores condiciones por la experiencia adquirida de mi parte y porque ahora acudían los estudiantes del grupo anterior a leer sus relatos autobiográficos y a comentar sus aprendizajes.

Al tiempo que se desarrollaban estas actividades, entre febrero y agosto de 2008 participé en la organización y el desarrollo del diplomado interinstitucional “Foucault y la educación”, ahí vi una oportunidad para empezar a construir una propuesta teórica sobre la autobiografía académica de profesores que fuera útil para nuestras necesidades.

Los primeros conceptos que tomé de Foucault fueron genealogía, subjetividad y subjetivación; un poco después, al estudiar el enfoque biográfico-narrativo en educación empecé a mirar la autobiografía como un posible enfoque de investigación de la propia subjetividad y de los procesos de subjetivación del ser docente, desde una ontología del presente. De esta manera, durante esos años (2008-2011) fui construyendo una propuesta de trabajo cuya expectativa era ofrecer un apoyo epistémico, teórico y metodológico para la elaboración de autobiografías como una opción para favorecer la capacidad del profesor de pensar-se a sí mismo.

El supuesto hipotético que orientó ese trabajo fue: la autobiografía –concebida como un enfoque de investigación de sí mismo– puede convertirse en una alternativa teórico-metodológica que facilite a los profesores realizar tareas como: expresar su subjetividad, reconocer y comprender su propia práctica docente, reconstruir y resignificar sus identidades, crear y posesionarse de un espacio simbólico que les permita recrear sus principios, sus valores, sus creencias y sus ideales, teorizar sus experiencias y saberes, entender la construcción social de esas identidades, de esas experiencias y esos saberes, fortalecer la construcción y mantenimiento de las colectividades, actuar como una tecnología del cuidado de sí mismo y movilizarlos hacia la mejora de su práctica docente, a través del análisis, reflexión, simbolización e interpretación –como atribución histórica de sentidos y significados– de sus prácticas sociales, tanto individuales como colectivas.

En esta etapa de mi trabajo consideré que los lineamientos epistémicos que podían fundamentar la construcción de un (auto)conocimiento, que permitiera a los profesores comprender su subjetividad contemporánea a partir de la narrativa autobiografía, deberían guiarse por preguntas como: ¿quiénes somos? y ¿cómo es que hemos llegado a ser lo que somos? Estos lineamientos se sintetizan en tres ejes que retomé de Foucault: Diagnóstico del presente, Análisis genealógico e Investigar las prácticas; y dos más que hice propios de la teoría de la cultura: Reconocer-nos en la cultura y La dimensión simbólica de la cultura actúa como un dispositivo para ver el mundo y actuar en él (Martínez, 2011a, 2011b, 2011c, 2012). Cabe aclarar que estos ejes no están pensados para realizar investigaciones macro o a nivel social amplio, sino estudios a nivel micro, para tratar de entender una vida en concreto, la del autobiógrafo, y para comprender el entorno sociocultural en que se desenvuelve.

Bajo estas cinco premisas epistémicas, a partir septiembre de 2008 asesoré a varios estudiantes y egresados que empezaron a escribir sus autobiografías para graduarse; un profesor y una profesora obtuvieron el grado con mención honorífica y otra profesora tardó varios años en graduarse, pero otros no lograron terminar sus tesis. Ante esta situación, y por el diálogo que establecí con colegas de otras instituciones educativas, poco a poco fui viendo la magnitud de los problemas y desafíos epistémicos, teóricos, éticos y prácticos que conlleva el género autobiográfico en sí mismo, y más aún al concebirlo como investigación o como un auto-estudio.

Un primer conjunto de problemas que enfrentamos estuvo relacionado a la *escasez de teorías y metodologías* sobre la autobiografía en general, y en particular sobre la escritura autobiográfica de profesores. Existe un buen desarrollo conceptual sobre historias de vida y sobre el uso de relatos de vida como material empírico para estudiar lo que los profesores hacen y piensan, pero en ambos casos se privilegia la perspectiva de un investigador que no es el propio profesor como era nuestro interés.

Un segundo conjunto de problemas se refiere a su *legitimidad académica*. A la autobiografía se le niega la posibilidad de producir algún conocimiento de interés social, pues se les critica de ser una escritura de sentido común, girar en torno a una vida individual y correr el riesgo de contribuir al control social.

Un tercer conjunto de problemas tuvo que ver con *la relación entre investigación y autobiografía*, pues son dos tareas que históricamente se han mantenido separadas, así que su vínculo no está validado académicamente, es invisible o inaceptable, asimismo enfrenta un problema de implicación del investigador.

Entonces, al reflexionar y profundizar más el trabajo realizado sobre la autobiografía como investigación de sí mismo, fue posible ver la complejidad de la autobiografía y comprender mejor por qué muchas veces se ha excluido del ámbito académico, y porqué en otros espacios se ha preferido la noción historias de vida en formación y, más recientemente, la de investigación autobiográfica.

Creo que en ese momento de mi vida hubo un importante cambio en mí, dejé de pensar-me como profesor que quería apoyar a los estudiantes en sus procesos formativos y de reflexión, y me asumí más como investigador, como alguien que desea generar conocimiento.

La ruptura y mi encuentro con la investigación autobiográfica y narrativa: tiempos de ser investigador

Además de lo que he narrado sobre el trabajo con los estudiantes de la maestría, hubo otros eventos que favorecieron el cambio de rumbo de mis pesquisas. En agosto de 2011 ingresé al Doctorado en Pedagogía de la UNAM, para tal efecto presenté un anteproyecto de investigación que pretendía generar una propuesta teórico-metodológica para la elaboración de narrativas autobiográficas de profesores centrada en el análisis, reflexión, interpretación y teorización de su práctica docente y del currículum vivido que favoreciera el autoconocimiento, los cuidados de sí mismo y el mejoramiento de la práctica docente.

El anteproyecto fue dictaminado y aprobado, sin embargo, en el segundo semestre, al cursar un seminario introductorio sobre los enfoques biográficos, con Monique Landesmann, el panorama cambió; empecé a leer a otros autores que desconocía y la profesora cuestionó el enfoque de mi anteproyecto argumentando que en el doctorado no se aceptaba elaborar propuestas, sino una investigación, así que había que pensar en otro proyecto. Con gusto acepté el reto y me puse a leer

muchísimo más, pero seguía mi apego a Foucault y elaboré otro anteproyecto que ni a mí, ni a mis tutores satisfizo.

En ese tiempo me di cuenta que en octubre de 2012 se realizaría el V Congreso Internacional de Pesquisa Autobiográfica en Brasil, así que preparé una ponencia con los avances que tenía del primer proyecto; creo que tuvo una buena aceptación, sin embargo yo pasaba por un momento de incertidumbre, más bien de búsqueda, necesitaba nuevos elementos teóricos y conocer otras experiencias para poder construir mi nuevo proyecto de investigación.

La experiencia en el V CIPA fue muy rica, inolvidable, pude encontrarme por primera vez con Antonio Bolívar –mi cotutor en el doctorado– y presentarle el segundo anteproyecto y, aunque lo desechamos, las charlas con él me aclararon en gran medida el panorama, y ahí, en Porto Alegre, comprendí que había que abandonar a Foucault. Ahí conocí en persona a Christine Delory-Momberger, quien fue una importante fuente de inspiración; también a Gastón Pineau, quien me hizo sugerencias y recomendaciones. Participé en un simposio temático al lado de Maria da Conceição Passeggi y Maria Helena Menna Barreto Abrahão, y a su lado entendí mejor el significado que tiene la investigación (auto)biográfica en Brasil, además ellas me hicieron sentir dentro de este maravilloso campo.

En este Congreso conocí a muchos otros colegas, como a José González Monteagudo, quien prácticamente fue mi cotutor informal durante la investigación del doctorado y establecimos una bonita amistad y distintos intercambios entre nuestras universidades. También tuve la oportunidad de comentar mi trabajo con Dolores Jurado, quien había trabajado al lado de Isabel López Górriz; por ella conocí el enfoque *sui generis* que le imprimen a la investigación autobiográfica. Ahí conocí a José Antonio Serrano y a Juan Mario Ramos, por ellos me enteré de algunos trabajos biográfico-narrativos que se hacen en la UPN-Ajusco.

Así que regresé a México cargado de energía y de experiencias, y empecé a elaborar un tercer anteproyecto en el que abandonaba por completo a Foucault. El nuevo proyecto se fue consolidando poco a poco ya que partí de la premisa de que el objeto de estudio es construido por el investigador mediante un proceso complejo que requiere una constante re-configuración, lo cual significa que definir el objeto de estudio es algo que va haciéndose y fructificando durante el proceso de investigación.

Desde luego, abandonar todo aquello que había trabajado por cuatro años no fue fácil; no obstante, después de mucho reflexionar llegué a la siguiente conclusión: Aun cuando una autobiografía pueda realizarse desde alguna perspectiva de investigación, con un amplio conocimiento del género, usando de algún modo la teoría para interpretar y comprender la propia vida y alguna problemática social o educativa, y pueda hacerse siguiendo una metodológica, incluso complementando la historia con otras fuentes biográficas u otros testimonios y contextualizando la vida que está en el centro de la narrativa, lo mejor es aprovecharla al máximo conservándola dentro del

género literario. Por otra parte, si bien puede pensarse como un proceso de investigación por el que se llega a conocer algo de sí mismo, considero que el valor académico de la autobiografía está más cercano a su capacidad reflexiva, formativa e incluso de movilización para la acción, que a la generación de un conocimiento nuevo propio de la investigación social o educativa.

Reconozco que la autobiografía tiene un gran valor –artístico, literario, incluso académico–, pero uno diferente al de una investigación –científica o no–, que busca generar conocimiento sobre los problemas de la sociedad o la educación.

Otra conclusión fue reconocer que es necesario investigar y reflexionar más a fondo las posibilidades y limitaciones de *lo autobiográfico* con fines de investigación; pero que es preciso colocarlo en un nuevo sitio, mirarlo y pensarlo de otro modo, tal vez desde algún lugar de encuentro entre las ciencias sociales (sociología, antropología, lingüística) y las humanidades (filosofía, narrativa, crítica y teoría literaria, estudios históricos y culturales).

De esta manera, entre abril de 2012 (cuando Monique Landesmann me cuestionó el primer anteproyecto) y diciembre de ese mismo año (cuando al fin pude procesar lo vivido en el V CIPA), dejé de pensarme como profesor y me asumí más como investigador. En consecuencia, mis indagaciones cambiaron de rumbo.

A partir de entonces, me propuse trabajar desde una perspectiva que permitiera generar conocimiento y, al mismo tiempo, conservara la veta reflexiva y literaria tanto en el relato autobiográfico de los sujetos investigados como en la narrativa del investigador. Asimismo, que distinga, reconozca y valore, por una parte, la participación del sujeto investigado en algunas tareas del proceso de investigación –que no sea considerado sólo como informante– y, por otra, el involucramiento del investigador en la problemática que se investiga, y con ello la posibilidad de participar al mismo tiempo como sujeto investigado. Ideas que permitieron dirigir mis pasos hacia la investigación narrativa y la investigación autobiográfica.

La nueva propuesta: un cambio en los roles tradicionales de los sujetos de la investigación

El nuevo proyecto de investigación se tituló “La construcción autobiográfica y narrativa de la experiencia docente”. Hubo muchos cambios, pero se conservó un interés y una intención muy particulares: investigar desde un lugar en el que sea posible la participación más activa de los sujetos investigados y un mayor involucramiento del investigador.

En este nuevo proyecto, un aspecto que particularmente me fue muy útil es la precisión de sentidos que Connelly y Clandinin (1995, 2008) hacen sobre la narrativa, para ellos la narrativa es el *fenómeno* (u objeto) que se investiga (historia o relato que alguien cuenta), y al mismo tiempo el *método* de la investigación. Dicho en sus propias palabras, la gente “lleva vidas ‘relatadas’ y cuenta

historias de esas vidas, mientras que los investigadores narrativos buscan describir esas vidas, recoger y contar historias sobre ellas, y escribir relatos de experiencia” (Connelly y Clandinin, 1995,2008,p.12), lo cual conlleva la necesidad de explicar algo de una manera que vaya más allá de la auto-comprensión de las personas.

Para mí esta distinción tan sencilla fue muy importante, ya que me permitió diferenciar claramente los investigados y sus relatos, del investigador y su narrativa de investigación, lo cual es entendible pues los objetivos, intereses y responsabilidades de unos y otros necesariamente son distintos, salvo en una co-investigación. Así como diferenciar dos grandes momentos del trabajo de investigación: uno de elaboración de relatos y/o de algún otro tipo de escrituras del yo por parte de los investigados, en el que el investigador puede involucrarse como sujeto investigado; y otro momento analítico, interpretativo y comprensivo por parte del investigador, lo cual exige tomar distancia del primer momento.

Otro atributo fundamental de la investigación narrativa expuesta por Connelly y Clandinin (1995,2008) que orientó mi investigación es la relación de colaboración que se puede establecer entre investigador e investigados; una relación parecida a la de amistad, de atención mutua, de sentimientos conectados y de propósitos e intenciones compartidas. Lo cual implica construir una relación en la que ambas voces puedan ser oídas; bien sea a lo largo de todo el proceso de la investigación o en alguna de sus partes según lo admita el objeto de estudio y la metodología. Esto exige también construir una relación en la que todos los participantes además de vivir, revivir, contar y re-contar sus historias puedan reflexionar sobre sus vivencias y explicarlas a sí mismos y a los demás.

Cabe aclarar que si bien en la investigación narrativa encontré las ideas básicas que me permitieron imprimir un particular sello a mi nueva propuesta de investigación, la cual denominé “investigación autobiográfica y narrativa” (Martínez, 2015), también me inspiré y recogí ideas de enfoques como la investigación biográfico-narrativa que propone Antonio Bolívar, de la investigación (auto)biográfica que expone Maria da Conceição Passeggi y de la investigación autobiográfica como la trabajan tanto Fernando Hernández y su equipo de trabajo, como Isabel López Górriz y Dolores Jurado.

Así, una vez que llevé a cabo la investigación, en la que trabajé con un grupo de profesores-investigadores del área de Humanidades y Educación de la UAZ, en la que yo participé como sujeto investigado bajo los criterios antes expuestos, puedo decir que llegué a ciertos resultados que le imprimen un carácter *sui generis* a lo que yo denominé mi segunda etapa, a saber:

1. *El carácter experiencial, narrativo y autobiográfico de la investigación.* La investigación autobiográfica y narrativa, como yo la desarrollé, significa que el investigador está dispuesto a vivirla como una experiencia, que está dispuesto a que algo le pase, a transformarse, tanto en su

concepción del objeto de estudio y su forma de mirarlo y enfocarlo, como en la toma de decisiones epistémicas, teóricas, metodológicas y prácticas, hasta llegar a reconocer lo que realmente le interesa investigar, lo que puede investigar y la manera de hacerlo. Todo esto en el sentido de una formación-transformación de sí mismo y una construcción-reconstrucción de su objeto mientras avanza a lo largo de todo el proceso de investigación. Desde luego, esto implica un involucramiento con el objeto de estudio y una reflexión permanente en lo que se hace, esto es: verse desde fuera sin alejarse de su propia práctica como investigador.

Por ello, considero que como parte de los resultados de la investigación, es necesario dar cuenta –de manera narrativa y autobiográfica– de la experiencia tenida en el transcurso de la investigación, de lo que a uno le va pasando, lo que uno va recorriendo y reconociendo, va cambiando y aprendiendo; en fin, dar cuenta de la subjetividad del investigador, ya que se trata de hacer de la investigación una experiencia en el investigador.

2. *El relato autobiográfico de experiencia como material empírico privilegiado.* Si bien la investigación biográfico-narrativa trabaja con los escritos de sí (como autobiografías, relatos de vida, autorreflexiones, historias de vida, diarios, cartas), cuyas características generales son la construcción o creación que la persona hace de sí misma, el sentido que le confiere a sus acciones y la conciencia de sí, en el caso de mi trabajo ha emanado el concepto *relato autobiográfico de experiencia* como un tipo particular de escritura.

Este relato tiene cierta similitud y comparte algunas características de la autobiografía pero tiene marcadas diferencias, los relatos autobiográficos de experiencia responden a ciertas necesidades de investigación y van orientados a privilegiar una temática o un problema de estudio en particular. Por lo que los sujetos que los producen no son simples informantes, sino copartícipes o colaboradores de la investigación que comprenden su responsabilidad y el papel que están jugando en ésta, por lo que la escritura de sus relatos conlleva ciertos análisis e interpretaciones. De este modo, los relatos autobiográficos de experiencia interesan por el significado que se elabora y se pone en juego al momento de la escritura.

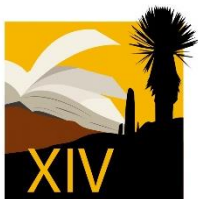
3. *La creación del relato autobiográfico de experiencia como tarea colectiva.* La creación de un relato autobiográfico de experiencia es mucho más fructífera si se lleva a cabo de manera grupal y colaborativa. De esta manera, la escritura individual se ve favorecida por el intercambio y el encuentro con los otros mediante un diálogo productivo al poner en común esos relatos, al escucharse, leerse, cuestionarse y retroalimentarse, en una especie de red de relaciones de colaboración entre los investigados y el investigador.

Por último, quiero señalar que vivir la investigación como una experiencia por parte del investigador y lograr una construcción colectiva y colaborativa del relato autobiográfico de experiencia puede desarrollarse gracias a una estrategia metodológica que he denominado

laboratorio de biografización (Martínez, 2016), la cual por cuestiones de espacio no es posible exponer en este trabajo.

Referencias

- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995/2008). *Relatos de experiencia e investigación narrativa*. En Larrosa, J. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación* (pp.11-59). Buenos Aires: Laertes.
- Martínez Delgado, M. (2011a). *Autobiografía, genealogía y subjetivación*. En De Alba, A. y Martínez Delgado, M. (Coords.), *Pensar con Foucault. Nuevos horizontes e imaginarios en educación* (pp.171-203). México: Universidad Autónoma de Zacatecas y Universidad Nacional Autónoma de México/Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Martínez Delgado, M. (2011b). *La autobiografía académica de profesores como auto-investigación*. En Salas Luévano, M.A., Salas Luévano, M. L., y Herrera Guzmán, B. (Coords), *Cultura, Historia y Políticas Educativas* (pp. 197-212). México: Taberna Librería.
- Martínez Delgado, M. (2011c). *La tensión particularidad-universalidad de la cultura a propósito de la escritura autobiográfica* (ponencia presentada en el Coloquio Interinstitucional la docencia frente al cambio: Miradas y perspectivas sobre los docentes y la docencia en educación superior en el contexto del cambio, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, N. L.)
- Martínez Delgado, M. (2012). *Autobiografía de profesores. Problemas, desafíos y un posible sentido epistémico*. En Menna B. A, M. H. y Passeggi, M. C. (Org.), *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*, Tomo 1 (pp. 199-230). Natal, Brasil: EDUFRN, Porto Alegre, Brasil: EDIPUCRS & Salvador, Brasil: EDUNER.
- Martínez Delgado, M. (2015). *La construcción autobiográfica y narrativa de la experiencia docente* (Tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México, México). Recuperada de <http://tesis.unam.mx/F>
- Martínez Delgado, M. (2016). *El laboratorio de biografización. Una estrategia de investigación narrativa en educación*. En Ibarra Reyes, R., Bueno Sánchez, E., Ibarra Escobedo, R., y Hernández Suárez, J. L. (Coords.), *Trascender el neoliberalismo y salvar a la humanidad*, Eje 2. *Políticas Públicas* (pp. 63-75). México: Taberna Librería Editores y Desarrollo Gráfico Editorial.



TRAYECTORIAS BIOGRÁFICAS: REFLEXIONES DEL YO EN RELACIÓN, DEL SÍ EN CONSTRUCCIÓN

MARÍA DE LA LUZ JIMÉNEZ LOZANO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD TORREÓN

Introducción

En esta presentación, y en el mismo tono que los compañeros de este simposio, comparto mi experiencia como investigadora, docente, formadora de docentes, en las pautas para definir-me proyecto permanente de mí misma; pensando también en aquellas categorías con las que me nombro, me nombran, soy nombrada en el mundo de vida, las que me inquietan y por las que me pregunto. Particularmente me referiré hoy a experiencias que marcan hitos en mi ascensión de la investigación como experiencia formativa, mis inquisiciones sobre decirme Formadora de docentes y explicitar el posicionamiento respecto de lo que en las últimas décadas pesa sobre el ser docente.

He realizado investigación etnográfica con la convicción de un doble vínculo: con los sujetos investigados y con un sí mismo del investigador que es constitutivo de los modos de pensar y relacionarnos, implicarnos y reconstituirmos (Rockwell, 2010). En la inquietud y formación como investigadora reconozco la cercanía y la generosa provocación de José Antonio Serrano, desde un primer encuentro a mediados de los ochenta en el diseño de un programa de posgrado, que se vertebraría en Seminarios de investigación, que marcó el inicio de nuestra relación. Mostraré el recorrido en torno a la escritura de sí, en primer lugar, y más adelante, sobre el devenir con recursos biográficos.

Efectos del trabajo etnográfico sobre la reforma

En mi incursión a las escuelas como investigadora y al trabajo de los profesores como formadora, me había interesado por las prácticas culturales en las instituciones educativas y la producción de subjetividades vinculadas a las dinámicas inducidas por las reformas, objetivadas en líneas de acción política. Un posicionamiento fortalecido por el acompañamiento de Susan Street, en una firme pero respetuosa guía de mi tesis doctoral. Ella abrió un proceso de interlocución que orientó nuevas lecturas de textos y realidades, y me permitió construir modos de acercamiento a los profesores, alentada desde mi admiración a su autenticidad y compromiso como investigadora y como persona. Con ella compartí el cuestionamiento a las políticas dirigidas a reconfigurar las

condiciones materiales y simbólicas de la escolarización y me propuse una reconstrucción de las dinámicas escolares desde los microespacios de realización. Me pregunté por lo que significarían para los profesores. Me inquietaban los modos de participar de o sobreponerse a nuevas regulaciones, y el lugar de las instituciones formadoras frente a un dispositivo gubernamental que desde principios de los años noventa apuntaba ya hacia una reestructuración radical del trabajo docente.

Desde entonces, cualidades y atributos exigibles a los profesores, se han ofrecido con distintos énfasis y mediante la instauración de mecanismos que entonces apelaban a la adhesión a través de persuasivos llamados al protagonismo de los profesores como ejes del cambio. Veinte años después, sobre las descalificaciones públicas, con las que se ha pretendido justificar una evaluación que reconozca la idoneidad, se establecen mecanismos de sometimiento, exigentes de cultivar cualidades profesionales, cuyas distinciones son definidas por estándares de desempeño, perfiles, parámetros e indicadores. Los profesores que han de llegar a ser, son impelidos a incorporar competencias y responsabilidades de transformar las prácticas, decidir colaborativamente la escuela que quieren ser y llegar a serla, contribuir a legitimar la autonomía de la gestión escolar, entre otras, orientadas a modelizar la subjetividad de los agentes escolares. Son categorías que definen una profesionalidad razonable, y lo que los profesores han de realizar en sí mismos para conseguirla.

Desde la perspectiva sociopolítica, la categoría *gubernamentalidad* (Foucault, 1981), me permitió pensar a los docentes como como *objetos* de esos ordenamientos que dictan lo que han de llegar a ser, pero también como *sujetos* de necesidades aspiraciones y deseos (Foucault, 1988; 2004) desde los que eligen y deciden modos particulares de ser. El dispositivo de profesionalización ha alcanzado a las instituciones formadoras y a quienes nos asumimos formadores de docentes. En el acompañamiento a los profesores en las escuelas, la diversidad de respuestas me alentaba pensar que “Sí las tecnologías de poder actúan sobre los individuos desde el exterior sometiéndolos a una subjetivación coactiva y heterodirigida, las tecnologías del yo actúan sobre los individuos desde su interior permitiendo su constitución en sujetos éticos” (Foucault, 1994, p.394).

En este sentido, asumí que sólo a través de sus narrativas podría reconstruir los modos de estar siendo y vivir la experiencia de esa reforma que los llamaba a ser protagonistas del cambio. Las primeras experiencias de escritura se produjeron a partir de entrevistas en profundidad y prolongadas conversaciones en las que fueron expresándose configuraciones de Proyectos de Sí, que se articulaban a los Proyectos de escuela que los profesores se empeñaban en concretar. La efervescencia que provocó la parafernalia de atender cada “necesidad” identificada o cada problemática por resolver, mediante proyectos de los que se harían responsables los profesores en cada escuela, alentó las implicaciones y un activismo en el que algunos de ellos buscaron hacerse visibles.

La escritura compartida en colectivo, de las historias contadas, ajustadas, fortalecidas, sancionadas por los participantes, fueron historias que mantenían -paradójicamente- el anonimato de los actores y agentes; la autoría en cambio, me fue atribuida y la asumí con nombre y apellido. Quedaron ahí, como Proyectos de Sí contruidos en torno a la categoría de Profesionales que se les requería, re-formulando definiciones y construyendo argumentos para defender “ser buenos maestros” y “ser profesionales” desde la propia experiencia. Estas formulaciones constituían pautas para pensar y actuar en los márgenes de libertad que conseguían en las tramas configuradas por las condiciones locales, las prácticas y modos de relación movilizados por el dispositivo y los esquemas culturales sugeridos, propuestos, inducidos, o impuestos.

La colaboración con Felipe Perales produjo un diálogo en el que empezamos a utilizar las nociones *Campo y trayectoria, posiciones, disposiciones y tomas de posición* (Bourdieu, 1997a, 1997b), para organizar la experiencia documentada con las narrativas. Estas categorías distinguieron el acercamiento a la realización de los acompañamientos entre profesores normalistas, profesores en servicio y estudiantes en situación de trabajo docente. De aquellos Proyectos de Sí, nos desplazamos a la reconstrucción de trayectorias en las que cada uno se forma profesor y en las que actúa en la formación de otros profesores. Amén de documentar la producción colectiva de instrumentos para dirigir la formación desde las escuelas normales y las relaciones uno a uno entre estudiantes y profesores de grupo en las escuelas de práctica, mostrando posiciones y disposiciones construidas en las trayectorias de los formadores, otro de los núcleos de significación fue la escritura de diarios en los que los estudiantes registraban la experiencia en el campo y la escritura de los documentos recepcionales, como síntesis valorativa de la experiencia y de su formación.

Si bien pudieran considerarse instrumentos del dispositivo gubernamental de la formación, cabía el reconocimiento de las autorías de expresiones singulares consignadas en esos textos. Partimos de la concepción del texto como una producción cultural, un acontecimiento social en la trayectoria formativa de los profesores que es a la vez constitutivo de un sí mismo del escritor. La escritura como autoconstrucción (Foucault, 1994, 1999; Beillerot, 1998; Schaafsman, 2000) es proceso circunstanciado, acontecimiento y perspectiva en los que el profesor revela [se] y produce[se] expectativas y realidades. En este sentido, ofrecen herramientas comprensivas de las decisiones y consecuencias experimentadas por los profesores, a través de las formas de decir y hacer “correctos” sobre su trabajo y sobre sí que hablan también de particulares condiciones de contexto (Bertaux, 1986). Partíamos del supuesto de que la producción del texto –que realiza en parte, a su autor-, declaraba saberes y atributos autorreconocidos, pero también definían ahí, Qué deseaban saber, Qué deseaban ser.

Recabamos 22 diarios formulados como instrumentos para la reflexión en el trabajo docente y 32 documentos recepcionales como informes propositivos de la experiencia de trabajo docente. Fueron analizados como producción en la que los profesores-estudiantes sintetizan experiencias,

aspiraciones, miradas, modos de pensar la profesión y el trabajo docente, saberes sobre los otros, los niños de los grupos de trabajo y los expertos–tutores y asesores, quienes los acompañaron en el proceso. La escritura de los diarios, como de los documentos recepcionales, asumidos como ejercicios de autoexamen, de autovaloración, evidencia procesos de interiorización y autorregulación en los que se objetiva el trabajo sobre sí.

En los textos, sintetizaron significaciones sobre ser maestro, entretnejidas entre la normatividad, la experiencia en el campo del trabajo docente y el *ethos* profesional con el que entraron en contacto. Las configuraciones desde las cuales mirarse, diferenciarse, reconocerse y ser, cobraron forma en un decir sobre sí mismos autorreferenciado a los rasgos del perfil de egreso que guiaron su actuación y definieron su voluntad de saber y su deseo de ser. Una imagen-meta que no es producción individual, como tampoco lo sería sin el referente curricular, sino que como otros, “Se trata de esquemas que encuentra en su cultura y que le son propuestos sugeridos, impuestos por dicha cultura, su sociedad, su grupo social” (Foucault, 1990: 404). La subjetividad se constituye, no desde la particularidad o voluntad individual, sino como emergencia en tramas concretas entre las instituciones que los atraviesan y las razones en nombre de qué desean ser lo que buscan ser.

En relación con los formadores, el propósito era localizar las pedagogías de la experiencia que posibilitan la dislocación de valores y reglas de acción prescritas y vehiculizadas por las propuestas curriculares. Propusimos problematizar las prácticas y compartir la reflexión sobre la formación y el trabajo docente; entablar un diálogo entre formadores de distintas instituciones como posibilidad disruptiva del orden prescrito y la verticalidad de las demandas de profesionalización. Buscábamos construir un espacio donde la interlocución tomara como eje la experiencia de los participantes y las estrategias de indagación y reconstrucción de la práctica que hemos utilizado y compartido con nuestros estudiantes. Para ellos, profesores en formación; para nosotros, profesores con experiencia en el campo.

La propuesta fue diseñada para compartir recursos de investigación, como estrategia de relación entre sujetos-saberes-contextos. Los ejercicios de agenciamiento propuestos para los encuentros incluían lecturas críticas de las prácticas, de las condiciones de realización, de las dinámicas en los espacios institucionales y los horizontes de transformación. Compartir narrativas de la experiencia en las que construimos el sentido de nuestras acciones y relaciones intra, inter y suprasubjetivas. Respecto de las relaciones entre sujetos, la estrategia buscaba que los participantes problematizáramos el estatuto como expertos enseñantes y los sentidos de la enseñanza, a través de procesos que permitieran los reconocimientos como sujetos y objetos de la reflexión compartida sobre la formación docente. En los intercambios fuimos objetivando los modos de pensar y realizar las apuestas formativas y autoformativas, valorando la investigación narrativa como estrategia.

Encuentros con la escritura biográfica

En otro acercamiento, desde un desplazamiento en paralelo, volvimos a cruzar nuestras trayectorias con las de Serrano y Ramos. La invitación a enlazar proyectos en la Red Sujetos y Prácticas en contextos escolares conllevó la implicación con su entusiasmo por los proyectos autobiográficos y las conversaciones en torno al Sujeto-Proyecto de Delory-Momberger (2009).

Organizamos un taller para la escritura de proyectos autobiográficos. Invitamos a profesores a escribir experiencias en las que identifican motivos y razones para ser quienes son, y para implicarse proactivamente en las dinámicas de las escuelas donde trabajan. Se les había identificado como agentes comprometidos con la gestión y mejora de las relaciones entre todos los implicados en el hacer cotidiano de la escuela.

La orientación del taller fue inscrita en la práctica de las “historias de vida” como procesos de apropiación del poder personal de formación. Se basa en la posibilidad de la narrativa como estrategia para que cada uno produzca su historia y sitúe, reúna, organice, los acontecimientos que marcan su experiencia. El principal objetivo era promover la escritura de textos autobiográficos como estrategia formativa que contribuyera al reconocimiento y valoración de las propias iniciativas, motivos y deseos. Partimos de considerar que la reflexividad sobre la historia narrada, ofrecería oportunidades para identificar y trazar el proyecto personal de cada uno de los participantes.

Autores y lectores habíamos entrado en relación, en el curso de una investigación guiada a reconstruir los modelos de gestión y dinámicas de participación en escuelas públicas de educación básica. En el proceso, nos encontrábamos en los espacios comunes (entre docentes, entre docentes y padres, entre padres), en algunas situaciones de aula y en las entrevistas intencionadamente concertadas. En esos encuentros, se expresaban incesantemente, la percepción de aislamiento, la adopción individualizada de compromisos-responsabilidades (necesariamente fragmentadas) y las convulsiones generadas entre la ampliación e intensificación del trabajo y la exhaustividad de control de los ordenamientos normativos y administrativos, sobre lo que se espera que suceda en las escuelas, y se produzca sobre las personas. Tensiones que pareciera sólo era posible atenuar, en los juegos del cumplimiento y las claves personales para relacionarse con quienes pueden legitimar (o no) su trabajo, su profesionalismo, su compromiso.

Convinimos en realizar una primera reunión para “contar historias” (en una escuela primaria, de las participantes en la investigación). La propuesta inicial, era realizarlas en cada localidad, sin embargo, las condiciones propias de las jornadas laborales y las complicaciones para la ocupación física de los espacios, nos llevaron a acordar, convocarnos en otro, que sería distinto para todos los participantes de las diferentes escuelas. Los primeros trazos en las narrativas fueron precedidos por relatos orales matizados con expresiones entusiastas por la posibilidad de hablar entre sí, de lo que sucedía en la escuela, y de lo que sucedía a cada uno, en el sentido de la experiencia acallada por

la premura y prioridad de los reportes externos sobre las tareas asignadas-asumidas en la cotidianidad escolar.

Contando historias, lo primero que significaron, fue la diferencia entre éstas y las reuniones “de trabajo escolar” por permitir un orden y un tono distinto para hablar y comunicar-se. Compartir la intencionalidad de la reunión, supuso romper el orden de “lo escolar” para entrar juntos a las proximidades de lo significativamente personal: Contar quien soy, cómo puedo representar mi trayectoria profesional, cuáles son los acontecimientos que han marcado hitos en mi carrera profesional, qué me sucedió, o qué me sucede, que me lleva a redefinir dirección y metas, y qué comparto con otros, que pudiera constituirse en horizonte común.

La escucha atenta alentó a cada narrador, preguntas y comentarios espontáneamente planteados evidenciaban interés por el acercamiento y los reconocimientos. Gestos que reducen distancias, información sobre cada uno que mueve sensibilidades y permite empezar a configurar al otro como un Yo sensible, tan vulnerable como el Yo que escucha, y “circunstancialmente”, tan ajeno en la dinámica cotidiana de una gestión escolar que convulsiona y fragmenta el cuerpo docente, que intensifica el trabajo y niega la existencia individual, mientras impulsa la competencia individualizada, cuyos referentes, ajenos, externos y exigidos, les señala el modo de ser al que deben aspirar y en el que han de modelarse. Se trata de un régimen que impele a los profesores a construir-se a través de las evaluaciones y las demostraciones públicas de resultados de la acción docente.

Lo que fue un primer acercamiento a la experiencia de contar historias, nos permitió afinar la propuesta y la organización para convocarnos y escribir. Se les había anticipado recientemente, sobre nuevas reglas de reconocimiento que marcarían nuevas cualidades por cultivar. Desde esa promesa-amenaza, aceptaron acompañarse, compartir historias para contar y para encontrar-se frente a los juegos en los que se expresa el ejercicio del poder en su capacidad de sujeción, o en las inversiones que hacen posible la capitalización de las reglas, para tomar posición e intentar conducir sus propios proyectos profesionales.

En estos juegos, cabe el supuesto de intencionalidades definidas desde cada uno, en las relaciones más próximas, para marcar la dirección en la cual actuar, constituirse en sujetos de Sí mismos. En este sentido, antes que afirmar el “reconocimiento” objetivante, dirigido a marcar las subjetividades, nos animaba la posibilidad de construcción, o reconfiguración de espacios, que animen a los profesores y profesoras, a la expresión, como acción desde sí mismos, a participar de diálogos y hacer explícitas adhesiones o antagonismos respecto de las guías, las prácticas, las demandas de cumplimiento, los usos y efectos de la evaluación, y en esto, los modos de estar, hacer y ser en la escuela.

Se les invitó a explorar en su experiencia, cuestiones actuales en el trabajo y el lugar de los profesores y profesoras en las condiciones de cada contexto particular. Ellos hablaron de lo que pesaba la multiplicación de demandas de participación inducidas por los ordenamientos

gubernamentales, las angustias vinculadas a las reformas del estatuto laboral. Al compartir sus vivencias fueron expresando motivos para contar “su historia” -especialmente- como anclaje y soporte de autorreconocimiento y liberación de tensiones que los agobian.

En el taller, partimos de la categoría de experiencia que permite articular, estructurar e interpretar las situaciones y los acontecimientos vividos. Sostiene el supuesto de que la forma en que los individuos biografían lo que son y lo que hacen en los distintos ámbitos en los que participan, contribuye en la autoformación. Como plantea Delory-Momberger (2009), cada uno puede narrar su vida cuando encuentra a alguien que lo escucha verdaderamente. El discurso y la escucha son una relación donde cada uno es complementario. Al proponer la escritura autobiográfica, lo hicimos considerando que reflexionar sobre la propia historia ayuda analizar las condiciones históricas en las que nos hemos constituido tal cual somos, y a pensar la propia vida en otros sentidos. En la actividad de biografización, concebida como instancia de autosocialización, se produce el encuentro y la negociación entre los proyectos de sí mismo y los proyectos colectivos conducidos por las instituciones socializadoras (Delory-Momberger, 2009)

Narrarse a Sí mismo; reflexionar acerca de los narrados, suponía problematizar, extrañarse, verse a distancia; renovar la posibilidad de comprenderse como actor de una historia, pero también como autor de sí mismo. Es en este sentido que la escritura autobiográfica constituiría un recurso autoformativo, ya que reconstruir la experiencia, “a partir de la contingencia que nos ha hecho ser lo que somos, singulariza la posibilidad de ya no ser, hacer o pensar lo que somos, hacemos o pensamos” (Foucault, 1999, p.348).

Situados en contextos en los que todo parece dirigido a sujetar a los docentes, ellos encuentran sus propias vías y recursos para jugar el juego de las distinciones y reconocimientos. Despliegan estrategias y acciones que los posicionan como actores en la definición de lo escolar y de Sí. Los participantes al taller volvimos a reunirnos para la socialización de los Proyectos, y después de éste, los encuentros han sido referenciales. Me reconozco en deuda de la publicación de los textos. Puedo decir mientras tanto, que relatos construidos, apuntan especialmente a explicitar diálogos y antagonismos en ejercicios de subjetivación: implicaciones y desencantos, compromisos y esperanzas que fortalecen las iniciativas para marcar rumbos en el presente inmediato. Quedarse, implicarse, animar procesos colectivos, como la decisión de irse y hacer carrera en otra parte (Jiménez, 2015) suponen la asunción de los proyectos.

Sin embargo, me asalta la duda respecto de la eventualidad de los ejercicios. Observada en esta experiencia, así como en los procesos institucionales de acompañamiento en las investigaciones de tesis, donde el vínculo institucional de alguna manera condiciona la relación; la reflexión y escritura de sí provoca rupturas y desplazamientos que marcan hitos en las trayectorias de los participantes, aunque luego reconozcan volver a alejarse y se reserven la posibilidad de

construirse a contracorriente, un horizonte posible. ¿Cuándo es que la experiencia narrada suscita y alimenta la inquietud de los emprendimientos con fines autopoieticos?

En este espacio, viví la paradoja de comprometerme con las historias contadas, sin exponer mi personaje. Produjimos una crítica contradicción: la imposibilidad de diálogo entre quienes animábamos el taller. La ruptura de una relación personal trastocó toda intención colaborativa, lo cual me trajo de vuelta a replantearme proyecto autobiográfico y trayectoria. Me encontré en situación para reflexionar sobre la construcción en acompañamiento y escribir en primera persona del singular, como una vía para encontrar mi lugar en la trama de intrigas que teje la experiencia y abrir la posibilidad de entender los esquemas espacio-temporales que organizan nuestra actuación y vuelven inteligible la experiencia de los demás. Fortalecí en este proceso la convicción de mirar los acontecimientos y distinguir las significaciones de quienes los viven.

Actualmente reconstruyo trayectorias de figuras de autoridad reconocidas en las historias contadas por profesores. Las historias de los supervisores escolares resultan clave en el contexto actual si consideramos el desplazamiento de los espacios formativos, de los programas institucionalizados hacia los contextos de práctica. Una de las apuestas remite a las sensibilidades y disposiciones de los supervisores para el acompañamiento a los docentes. ¿Quiénes son ellos? ¿Cómo es que han llegado a ser quiénes son? ¿De qué maneras sus trayectorias movilizan modos de relación con escuelas y profesores?

Ellos narran, Yo escribo. Sigo aquí, en la intención de encontrar en la reconstrucción de sus trayectorias los núcleos de sentido, y ocupándome de formar en mí, modos de relación, capacidad de distanciamiento crítico y escucha atenta (Contreras y Pérez, 2010) que fortalezcan el proyecto de mí misma como investigadora y como formadora de docentes. ¿De qué otros modos si no, participar en la reconstrucción del campo de la formación? Espero del diálogo al que he sido invitada me ayude a aventurar nuevos itinerarios.

Referencias

- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica y sus potencialidades. En *Cahiers Internationaux de Sociologie*, Vol. LXIX, París, 1980, Centro Nacional de Investigación (CNRS), Francia. Recuperado de <file:///C:/Users/Administrador/Downloads/PR-0029-3258.pdf>, 30 marzo 2017.
- Beillerot, J. (1998). *La formación de formadores (entre la teoría y la práctica)*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Bourdieu, P. (1997a). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1977b). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Contreras, J. y Pérez, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Ed. Morata.

- Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y Educación. Figuras del Individuo-proyecto*. Buenos Aires: FFyL-UBA-CLACSO.
- Foucault, M. (1981). *La gubernamentalidad*. En *Espacios de poder*, pp.9-26. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1988). *Tecnologías del Yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del Sujeto*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales (vol.3)*. Barcelona: Paidós.
- Jiménez, M.L. (2015). *Hacer carrera en otra parte. De cuando la formación y el trabajo docente se han desestimado*. En *Memorias del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México. Chihuahua: COMIE-UACH.
- Jiménez, M.L. y J.M. Caballero (2017). *La supervisión escolar: del abandono a la salvación en la paradoja de las autonomías dirigidas*. En *Memorias del XI Seminario de la Red de Estudios sobre el trabajo docente*. México: UPN-RED ESTRADO.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Serrano, J.A. (2014). *Develar el saber de los docentes en las narrativas (Auto)Biográficas*. En Menna, M.E.; Ferreira, I.; Da Silva, M. (Orgs)(2014). *Pesquisa (Auto)Biográfica, fontes e questões*. Curitiba: Editora CRV.
- Schaafsma, P. (2000), "Realización del sí mismo: construcción de ficciones escritas y curriculares". En Popkewitz, T. S. y M. Brenna (2000). *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona: Pomares-Corredor.