



Universidad Nacional Autónoma de México

Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía

LA CONSTRUCCIÓN AUTOBIOGRÁFICA Y NARRATIVA DE LA EXPERIENCIA DOCENTE

Tesis que para optar por el grado de Doctor en Pedagogía

Presenta:

Manuel Martínez Delgado

Tutor principal:

Alicia de Alba Ceballos

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM

Comité tutor:

Monique Landesmann Segall
Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

Yolanda López Contreras
Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía

Antonio Bolívar Botia
Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía

Juan Carlos Cabrera Fuentes
Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía

México, D.F., Enero de 2015

TABLA DE CONTENIDO

Introducción.....	4
I. Posicionamiento inicial: la construcción del objeto de estudio.....	9
A manera de problematización: un relato de experiencia en torno a la autobiografía	9
El objeto de estudio	23
La mirada teórica desde la multi-referencialidad y la integración creativa.....	30
II. La experiencia docente	35
La experiencia.....	35
El saber de experiencia.....	47
III. La investigación autobiográfica y narrativa	52
El sentido básico de la propuesta.....	52
El carácter experiencial, narrativo y autobiográfico de la investigación (Tesis No. 1).....	59
El relato autobiográfico de experiencia (RAE) (Tesis No. 2)	60
La creación del RAE como tarea colectiva (Tesis No. 3)	64
IV. Una metodología para investigar la construcción autobiográfica y narrativa de la experiencia docente.....	67
El punto de partida: algunas premisas teórico-metodológicas	67
Lineamientos metodológicos de inicio	70
Una primera estrategia: el laboratorio de biografización como dispositivo de trabajo	73
Una segunda estrategia: de la descripción al análisis e interpretación/comprensión de los relatos	75
Las fases de la estrategia metodológica.....	82
V. La narrativa de investigación.....	84
Consulta sobre los profesores de experiencia e invitación a participar en la investigación.....	85
Presentación biográfica de los copartícipes en la investigación.....	87
Luis Felipe Jiménez Jiménez.....	87
Daniel Hernández Palestino.....	88
Alejandro García Ortega.....	90
Marcelina Rodríguez Robles	93
Manuel Martínez Delgado	95
Veremundo Carrillo Trujillo.....	98
El proceso de construcción autobiográfica y narrativa de la experiencia docente (Tesis No. 4)	103
El acercamiento entre los participantes	104

La construcción del relato autobiográfico de experiencia	110
El estilo o estructura narrativa de los relatos autobiográficos de experiencia (Tesis No. 5).....	131
La experiencia docente y el saber de experiencia son un valor profesional (Tesis No. 6).....	143
Nuevos horizontes de estudio	151
Referencias bibliográficas	153
Anexos	161
Anexo No. 1. Cuestionario usado en los seminarios de la MDPI (Chehaybar, 2007)	161
Anexo No. 2. Invitación a participar en la investigación	164
Anexo No. 3. Formato de información general de los copartícipes en la investigación	165
Anexo No. 4. Invitación a escribir los relatos de experiencia	171
Anexo No. 5. Código de ética del grupo de copartícipes en la investigación	174
Anexo No. 6. Reseña de algunos ejemplos de relatos de experiencia.....	175
Anexo No. 7. Relato autobiográfico de experiencia de Marcelina Rodríguez Robles.....	177
Anexo No. 8. Relato autobiográfico de experiencia de Veremundo Carrillo Trujillo	213
Anexo No. 9. Relato autobiográfico de experiencia de Alejandro García Ortega	223
Anexo No. 10. Relato autobiográfico de experiencia de Daniel Hernández Palestino	271
Anexo No. 11. Relato autobiográfico de experiencia de Luis Felipe Jiménez Jiménez.....	314
Anexo No. 12. Relato autobiográfico de experiencia de Manuel Martínez Delgado.....	320
Anexo No. 13. Biograma-biblioteca de Marcelina Rodríguez Robles	372
Anexo No. 14. Biograma-biblioteca de Veremundo Carrillo Trujillo.....	381
Anexo No. 15. Biograma-biblioteca de Alejandro García Ortega.....	385
Anexo No. 16. Biograma-biblioteca de Daniel Hernández	395
Anexo No. 17. Biograma-biblioteca de Luis Felipe Jiménez Jiménez.....	405
Anexo No. 18. Biograma-biblioteca de Manuel Martínez Delgado	409

INTRODUCCIÓN

Si yo no hubiera vivido lo que viví, no tuviera esta forma de pensar.

José (Pepe) Mujica
Presidente de Uruguay (en Cala/CNN, Dic. 2013)

Al igual que la vida, la experiencia y el saber de experiencia son un misterio a vivir, no un problema a resolver. Es el investigador quien puede convertirlos en objeto de estudio.

Manuel Martínez Delgado

En este documento presento los hallazgos de la investigación “La construcción autobiográfica y narrativa de la experiencia docente” que he desarrollado entre los años 2012 y 2014; misma que constituye la tesis para optar por el grado de Doctor en Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México.

La decisión de llevar a cabo esta investigación la tomé después de haber ensayado varios anteproyectos en torno a la autobiografía de profesores (entre 2011 y 2012): el primero fue para solicitar mi ingreso al doctorado y otros dos ya como estudiante cuando cursaba el segundo y tercer semestres. En el primero buscaba generar una propuesta teórico-metodológica que facilitara a los profesores elaborar sus autobiografías académicas, una inquietud que se había generado entre 2008 y 2011 al asesorar a varios estudiantes de la Maestría en Docencia y Procesos Institucionales (MDPI) de la Unidad Académica de Docencia Superior (UADS) de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ); los otros dos fueron reformulaciones que no prosperaron.

Por ello esta investigación es una creación que fue posible gracias a la confluencia de ciertas inquietudes que desde entonces tenía pero que luego tomaron otra forma, estas

inquietudes son: a) continuar de alguna manera ese trabajo realizado en la MDPI sobre la autobiografía, pero hacerlo desde una perspectiva y enfoque diferentes, b) el deseo de encontrar un enfoque de investigación que considere el estudio de lo autobiográfico e involucre de manera más activa a los sujetos investigados, y c) conformar una línea de trabajo en torno a la experiencia y los saberes del docente desde un enfoque narrativo.

A fin de cuentas creo que hice una investigación que cumplió mis expectativas, considero que al estudiar las formas en que los profesores-investigadores universitarios construyen narrativa y autobiográficamente sus experiencias docentes logré trabajar en torno a mis inquietudes y hacer un pequeño aporte a la discusión en este campo.

Pero llegar al planteamiento final no fue fácil, tal vez el mayor obstáculo que enfrenté fue una tensión que muchas veces sentí durante el trayecto recorrido, me refiero al dilema que se presenta entre la exigencia –tal vez impuesta por la institución, algunas veces por la comunidad académica, otras quizás por mis tutores, y sin duda alguna muchas veces por mí mismo– de hacer “un trabajo científico” (un tanto predecible) digno de una tesis de doctorado y el deseo de hacer una investigación más libre (dejando que el proceso mismo te lleve por caminos inciertos y a resultados tal vez inesperados) tanto como lo hubieran permitido algunos enfoques de investigación biográfico-narrativos.¹ Al parecer la tendencia a un punto medio en este caso funcionó: por un lado respetar ciertos cánones que la academia exige para tesis doctorales y por otro transgredirlos en lo que fuera posible sin perder el consenso con todos mis interlocutores, sobre todo con el Comité Tutorial.

Los puntos nodales de esa tensión fueron la manera de plantear la problematización en forma de relato, la decisión de mantener abierta la construcción del objeto de estudio hasta no haber revisado el material empírico y haber elaborado la metodología –para que éste emergiera de la realidad estudiada–, el papel de los sujetos investigados, el lugar de los relatos autobiográficos de experiencia en la tesis y el estilo de presentar mis hallazgos y conclusiones.

¹ En el fondo de este dilema tal vez se enfrentan los resabios de la formación que uno ha recibido a lo largo de su vida, como suponer que el relato no es el material realista con el que la ciencia ha de trabajar y que debe ser evitado o convertido en proposiciones comprobables, con ideas que consideran que “ni el conocimiento comprobado del empirista ni las verdades auto-evidentes del racionalista describen el entorno en el que la gente normal se dedica a dar sentido a sus experiencias” (Bruner, 1997: 151), y que alientan a trabajar desde enfoques orientados hacia una construcción narrativa de la realidad.

Hubo pues que tomar muchas decisiones y por fin puedo ofrecer los resultados, los cuales –es necesario aclarar– no tienen la pretensión de la objetividad, de la universalidad o de la sistematicidad que exigen los cánones científicos tradicionales, aun cuando no haya encontrado la forma y el lenguaje más adecuado para hacerlo o a veces parezca lo contrario, porque hay momentos en que la tradición se impone. Desde luego, ello no significa renunciar a producir efectos de sentido en este enfoque y línea de investigación, tampoco significa abandonar el deseo de mostrar el camino que he trazado con la esperanza que pueda servir de brújula a quienes vienen enseguida.

La apuesta es por la posibilidad de pensar otros modos de hacer investigación educativa, de hablarla y escribirla, de escucharla y de leerla; me refiero a los enfoques de investigación biográfica, autobiográfica, narrativa, de la experiencia, pues considero que en México tienen un gran tramo por recorrer. Recorrido que espero seguir haciendo en diálogo y encuentro con quienes de uno u otro modo me acompañaron en esta investigación: Alicia de Alba (UNAM), Monique Landesmann (UNAM), Yolanda López Contreras (UPN-SLP), Antonio Bolívar (Universidad de Granada) y Juan Carlos Cabrera (UNACH) como miembros de mi Comité Tutoral; José González Monteagudo (Universidad de Sevilla) y Bertha Orozco Fuentes (UNAM) con quienes mantengo constante comunicación y he asistido a sus seminarios; Leonor Arfuch (Universidad de Buenos Aires), José Ignacio Rivas (Universidad de Málaga), Jean Michel Baudouin (Université de Genève) y Jean Phillippe Bouilloud (Centre D'Etudes Sociologiques et de Recherches Sociologiques, École Supérieure de Commerce de Paris y Laboratoire du Changement Social Paris 7) con quienes tomé significativos seminarios sobre investigación biográfico-narrativa (historias de vida, autobiografía); José González Monteagudo y Dolores Jurado (Universidad de Sevilla), Gastón Pinau (Université de Tours), Luis Gómez (Université de Québec), Daniel Hugo Suárez y Leonor Arfuch (Universidad de Buenos Aires), Maria da Conceição Passeggi (Universidade Federal do Rio Grande do Norte), Maria Helena Mena Barreto Abrahão (Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul) y Christine Delory-Momberger (Université de Paris 13), con quienes conviví en congresos internacionales; y pido una disculpa a quienes no he nombrado. No cabe duda, la producción del conocimiento es un proceso social y colectivo, de todos ellos hay algo en esta tesis, a todos les agradezco su saber, así como sus valiosos comentarios y sugerencias; espero no malograr sus enseñanzas.

Agradezco la paciencia y la sabiduría con la que escucharon mis primeras ideas, me acompañaron en el proceso constructivo, avalaron mis propuestas de trabajo y finalmente aprobaron el proyecto y sus hallazgos. Reconozco la suerte que tuve al poder percibir en mis interlocutores su saber de experiencia y sus orientaciones epistémicas, pero también sus propias dudas y hasta posiciones contrapuestas entre ellos, así como la actitud abierta y flexible de quien no conoce una ruta infalible pero te ayuda a trazar senderos, pues es bien sabido que es preferible no preguntar el camino a quien ya lo sabe porque se renunciaría a la posibilidad de perderse.

También agradezco la colaboración del grupo de profesores-investigadores del Área de Humanidades y Educación de la UAZ que participaron en la investigación a través de un proceso de elaboración grupal de relatos autobiográficos de experiencia, gracias por favorecer su escritura, gracias por las ideas que ahí se gestaron y por el tiempo dedicado durante los meses de septiembre de 2013 a marzo de 2014. Agradezco la colaboración de Marcelina Rodríguez Robles, Daniel Hernández Palestino, Alejandro García Ortega, Luis Felipe Jiménez Jiménez y Veremundo Carrillo Trujillo.

Reconozco que con el grupo de profesores investigados –al escribir-nos, relatar-nos– (re)vivimos el misterio de nuestra experiencia y nuestro saber; y que sólo con el diálogo y acompañamiento del Comité Tutorial y de mis interlocutores más cercanos fue posible convertir la experiencia docente en problema de investigación. También quiero expresar mi agradecimiento a la Universidad Autónoma de Zacatecas por las facilidades que me dio para cursar el doctorado, así como al Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) que me otorgó la beca siempre necesaria. Al mismo tiempo a la Sra. Cristal Serrano, quien hizo una transcripción minuciosa y bien cuidada de los relatos orales y las resonancias generadas en el proceso de elaboración colectiva de los relatos autobiográficos de experiencia.

Decidir la estructura final de la tesis tampoco fue tarea fácil, fue necesario tomar decisiones importantes y hacer cambios y modificaciones sobre la marcha. Por ejemplo la decisión de dónde poner los relatos autobiográficos de experiencia de los profesores investigados, si ponerlos como parte de los resultados de la investigación o colocarlos como anexos. En este caso, al considerar que constituyen la información básica o “el material empírico” con el que se trabaja, la decisión fue dejarlos como anexos.

Una vez terminada la investigación, esta tesis quedó organizada en cinco capítulos. En el primero, a modo de antecedentes de la investigación pero a la vez como problematización, relato las vicisitudes del trabajo de elaboración de autobiografías de profesores realizado con estudiantes de la MDPI de la UAZ, luego presento el problema que formalmente detona la investigación, enseguida la construcción del objeto de estudio y por último un planteamiento sobre el lugar disciplinario y epistémico –multirreferencial– desde el que miro y elaboro la teoría que sustenta el estudio.

Los siguientes dos capítulos contienen el referente teórico de la investigación. En el segundo desarrollo una conceptualización de la experiencia y el saber de experiencia como nociones centrales de la investigación. En el tercero abordo lo que entiendo por investigación autobiográfica y narrativa e incluyo los primeros hallazgos de la investigación en forma de proposiciones o tesis a defender.

En el cuarto capítulo presento la metodología que construí para investigar la construcción autobiográfica y narrativa de la experiencia docente: las premisas y los lineamientos que la sustentan, el dispositivo que permitió tanto la escritura en grupo de los relatos autobiográficos de experiencia de los sujetos investigados, como el análisis e interpretación/ comprensión de los relatos autobiográficos de experiencia y, por último, las fases de la estrategia metodológica.

En el quinto y último capítulo muestro los resultados y otras tesis de la investigación: empiezo con un relato de la consulta para nominar a los docentes de experiencia y la invitación para participar en la investigación, luego una presentación biográfica de los profesores-investigadores participantes, enseguida dos tesis sobre el proceso de construcción autobiográfica y narrativa de la experiencia docente y una sobre la experiencia como valor profesional y, finalmente, una mirada hacia nuevos horizontes de estudio de la experiencia en educación desde esta perspectiva autobiográfica y narrativa.

Desde luego hay un apartado en el que se indican las referencias bibliográficas, y por último otro dedicado a los anexos. En los anexos se consignan algunos documentos vinculados al proceso de la investigación, pero la parte principal la constituyen los relatos autobiográficos de experiencia de los seis profesores-investigadores que participamos en el estudio.

I. POSICIONAMIENTO INICIAL: LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

Si el deseo de toda investigación nace de una pregunta, de una inquietud, el proceso investigador tiene que preguntarse por el origen de la misma, tiene que ir al origen del origen. (...) esta exploración de los orígenes, motivaciones y formulaciones iniciales de nuestras preguntas es el horizonte situacional desde el que cobra forma nuestra indagación. (...)

Lo que consideramos fundamental es entender-nos en la manera en que nos colocamos ante la investigación, la forma en que estamos condicionados y orientados (por razones personales, académicas, institucionales, sociales, etc.), el poso pedagógico (...) desde el que enfocamos la búsqueda y dirigimos nuestros pasos. El relato de la historia que nos conduce a las puertas de nuestra investigación puede permitir llevar a cabo esta indagación, que no es un evento previo a la investigación, sino una parte constitutiva de la misma.

José Contreras Domingo y Nuria Pérez de Lara (2010).

A manera de problematización: un relato de experiencia en torno a la autobiografía

Mi interés por los enfoques autobiográficos y por el estudio de la experiencia docente en el campo de la educación superior germinó en el seno de la Maestría en Docencia y Procesos Institucionales (MDPI) de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), un programa orientado a la formación de profesores que por su carácter profesionalizante no pretende formar investigadores que generen un conocimiento nuevo, sino profesores capaces de reflexionar e intervenir sus prácticas y los procesos institucionales en los que están inmersos.

Desde el año 2008 que propuse a los profesores-investigadores de la maestría la autobiografía como línea de investigación surgieron muchas expectativas –tanto al interior del programa como al exterior a través del diálogo con nuestros interlocutores–, pero también inquietudes y dudas sobre su “valor académico”, sobre todo por estar articulada a la obtención del grado. En ese momento mi interés se centró en dos aspectos: por una parte promover la

elaboración de autobiografías entre los estudiantes, primero como ejercicios de reflexión y análisis de su práctica docente (todos ellos eran profesores) y luego como opción de tesis para obtener el grado; y por otra parte en estudiar la autobiografía como auto-investigación en el campo de la formación de profesores, incluso fue el interés primario de la propuesta de investigación que presenté como anteproyecto para ingresar al doctorado en Pedagogía de la UNAM en abril de 2011.

Todo ese trabajo que realicé sobre la autobiografía de y con profesores en la MDPI me condujo a las puertas de entrada del enfoque autobiográfico-narrativo que ahora desarrollo en esta tesis. De ahí la importancia de incluir este relato pues coincido con Contreras Domingo y Pérez de Lara en que la “exploración de los orígenes, motivaciones y formulaciones iniciales de nuestras preguntas es el horizonte situacional desde el que cobra forma nuestra indagación” (2010: 76), ya que permite comprender mejor tanto el objeto de estudio como el posicionamiento y las condiciones que posibilitan el trabajo del investigador.

En esta perspectiva, puedo decir que esta historia empieza en el año 2003 cuando egresó la primera generación de la MDPI y se nos presentó el problema de baja eficiencia terminal. En aquel momento, aunque la orientación del programa era la formación de profesores, prevalecía la idea de iniciarlos en el enfoque de investigación en educación (Pacheco, 2000) con la expectativa de obtener un conocimiento como el que generan los investigadores profesionales; pero los estudiantes –todos ellos profesores y con el interés inmediato de encontrar soluciones a los problemas cotidianos de su práctica docente– enfrentaban muchos problemas y dificultades al desarrollar una investigación para obtener el grado. Así que pronto empezaron a manifestar su desacuerdo con el enfoque; por ejemplo, un día, un estudiante, como vocero del grupo, nos dijo: “de haber sabido que la maestría estaba muy orientada a la investigación no hubiéramos ingresado, nosotros lo que queremos es formarnos como profesores”.

Por muchos años, esta situación nos llevó a discutir la formación en investigación que debería ofrecerse, así como el tipo de tesis deseable. Luego, las políticas educativas nacionales, a través de organismos evaluadores y acreditadores, empujaron a los posgrados a definirse como programas de investigación –orientados a formar investigadores– o profesionalizantes –orientados a fortalecer la profesionalización–. Así, poco a poco, la orientación de nuestra maestría fue cambiando; ya para el año 2010 formalmente quedó

definida como maestría “profesionalizante” en docencia, por lo cual se disminuyó la carga curricular en investigación y se redefinió su enfoque. A partir de ese momento² se orienta a formar profesores para la docencia y, en términos de investigación, al estudio e intervención de su propia práctica docente y los procesos institucionales en los que participan.

Cuando los profesores del programa buscábamos alternativas de investigación –nuevos temas de estudio y otros enfoques teórico-metodológicos– yo pensé que si los estudiantes escribían su “autobiografía académica” sería fácil elaborar su tesis de grado. En el fondo se encontraba un razonamiento simple e inexperto: si los estudiantes encuentran dificultades para desarrollar un proceso de investigación, hacer su autobiografía será mucho más fácil e inteligible, ya que la “información” que necesitan la tienen ellos mismos, bastará un ejercicio de introspección y escribir. Trataba de encontrar una solución práctica e inmediata al problema de graduación de nuestros estudiantes. Desde luego, 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 de su validez como tesis de grado; hasta ese momento, entre los profesores del programa, todavía prevalecía la idea de una investigación bien fundamentada y de largo alcance, y yo había sido su más férreo promotor.

Aún así, a principios de 2008 decidí plantearlo a los profesores de la maestría. Recuerdo que la idea era vaga y creo que les transmití mis propias dudas. 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 como modalidad para obtener el grado; también expresaron algunas expectativas, por ejemplo la realización de trabajos literarios muy bien elaborados, asimismo sus inquietudes sobre las dificultades que podrían encontrar los estudiantes al hablar de sí mismos, sobre la necesidad de un apoyo conceptual y de asesoría psicológica y/o psicoanalítica. Como una anécdota de esa reunión, recuerdo que una profesora dijo: “así que chiste, con esta propuesta todos se van a graduar”, y yo contesté: ojalá así suceda, eso es lo que queremos ¿no? No obstante, al no tener todavía una idea clara de mi

² En el año 2011 la MDPI se transforma en Maestría en Humanidades y Procesos Educativos, conservando una línea de formación denominada Docencia y Procesos Institucionales que en gran medida recupera el currículum y la experiencia de la MDPI.

propuesta, lo primero que pensé fue que se complejizaba la tarea y que el trabajo resultaría igual o más difícil: ahora los estudiantes deberían poner a prueba sus capacidades literarias como escritores y posiblemente vivir una catarsis difícil de “asesorar”. En ese momento, era casi imposible percibir los problemas y desafíos que se presentarían al plantear la autobiografía como auto-investigación.

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 sobre este tema, 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?

La estrategia de trabajo del seminario giró en torno a un cuestionario (Chehaybar, 2007) orientado a la reflexión de la práctica docente (ver Anexo No. 1), les pedí que lo contestaran antes de leer la bibliografía del seminario, y que conforme avanzaran en el estudio de los contenidos ampliaran sus respuestas, pero les indiqué que diferenciaron lo que habían dicho antes de estudiar y lo que podían decir después; asimismo, que fueran relacionando los conceptos estudiados con las preguntas del cuestionario y con sus respuestas, con la finalidad de comprender mejor cada pregunta y facilitar el análisis y la reflexión. La utilidad de este cuestionario se puede apreciar en las palabras de Jeniffer Viridiana Bujdud Gamez, una estudiante de la maestría:

El significado y sentimiento que se presentó al dar respuesta al cuestionario que propone Chehaybar, me permitió ver más allá el fenómeno educativo y lo que nuestro trabajo como docentes implica (Junio de 2009: 2).

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 debían entregar un trabajo autobiográfico donde expusieran sus análisis y reflexiones sobre su práctica docente. Las tareas realizadas promovieron la reflexividad de los estudiantes; las palabras introductorias de los trabajos finales de dos de las alumnas dan una idea de lo que se pudo obtener en ese momento:

Como docente ¿quién soy? Si esta pregunta me la hubiera formulado hace dos o más años, seguramente hubiera contestado que soy Angélica Dueñas Cruz, que tengo una licenciatura en matemáticas, la cual me ha permitido desempeñarme como docente durante cinco o seis años, que he realizado algunos cursos, talleres, diplomados como parte de mi actualización y profesionalización en la docencia y algo muy importante: que la elección de ser docente (quizá influenciada por mi padre), es una de las cosas que la vida me ha permitido decidir sólo a mí. Sin que ninguna circunstancia me haya obligado a hacerlo.

Después de algunos años en esta actividad, que dejé mi casa paterna para formar mi familia, que estoy tratando de insertarme en el mundo laboral..., la respuesta a esta pregunta me resulta difícil de elaborar, incluso me genera temor e incertidumbre. (...) Es tan complejo responder a la pregunta, que lo que hoy conteste seguramente será diferente de lo que pueda decir mañana o lo que pensé ayer. (...)

...esta actividad como ninguna otra me ha dado la oportunidad de enfrentarme conmigo misma, y eso es algo que no en todos lados se nos permite (Angélica Dueñas Cruz, abril de 2008: 20).

El presente escrito es una pequeña muestra del cómo nuestros propios procesos formativos determinan y sobredeterminan varias de las acciones realizadas dentro y fuera del aula, del cómo existen creencias que permean en la forma de percibir y comprender la realidad áulica, cuya trascendencia va más allá de lo que imaginamos, pero sobre todo, se trata de un ejercicio narrativo-descriptivo del por qué elegí la docencia y cómo la he vivido a lo largo de mi vida. (...)

Por último, quisiera hacer del conocimiento de quienes lean lo aquí contenido que, en el recorrido de la narración, advertirán los conflictos que exploran los sentimientos verdaderos de una educadora que había soslayado el encuentro con ella misma y que por vez primera se atreve a escribir los sucesos que la constituyeron como docente y que ahora le dan identidad (Adriana Donlucas Saldívar, junio de 2008: 2).

Esta experiencia favoreció la formación de los participantes, ayudó a que la autobiografía se aceptara como tema de tesis (en septiembre de 2008 se invitó por primera vez a estudiantes egresados a hacer su autobiografía académica para optar por el grado) y fue el punto de partida

para que algunos profesores de la MDPI y del Cuerpo Académico (UAZ-150 “Cultura, currículum y procesos institucionales”) 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. Estas son algunas palabras introductorias del relato de Nidya Gómez Rueda en 2010:

El hombre no tiene naturaleza, sino historia. El hombre no es más que un drama. Su vida es algo que tiene que elegir, construir mientras avanza.

José Ortega y Gasset.

Muy a propósito de la cita anterior, quisiéramos guiar esta descripción tratando, entre otras cosas, de reflexionar y retomar las siguientes cuestiones: ¿Qué papel logra en el drama de la vida personal, la elección de la actividad docente? ¿Qué ha sido elegido, y dónde y cómo aparece la inventiva para darle sentido al ejercicio de esta profesión, cuando se convierte, de principio, en la más viable alternativa para “ganarse” la vida? ¿Se puede ser novelista de sí mismo, y encontrar un equilibrio entre la sobredeterminación, el desvarío, la regresión y el dolor o la satisfacción de reencontrarse, y revalorar “lo que se ha hecho”?

Obviamente, esto es sólo el principio, no se podrá narrar sobre sí mismo trazando un plan, o si se hace como mera técnica, no será eso lo más enriquecedor. La parte rica, amena, dolorosa, nostálgica, el punto de referencia para reencaminar la propia historia en el presente, va a surgir de lo que ahora ni siquiera se sospecha que se descubrirá con este autoanálisis.

Tratando de conciliar, cada vez más, con la idea de verse tal cual ante un espejo, se ha propuesto tomar este ejercicio de autoanálisis como la resistencia a que alguien más se atreva a investigar sobre nuestra labor y luego no nos gusten los resultados (Abril de 2010: 1).

Al tiempo que se desarrollaban estas actividades con los estudiantes, entre febrero y agosto de 2008 participé en el diplomado “Foucault y la educación” y ahí vi una perspectiva de trabajo para empezar a construir una propuesta sobre la autobiografía académica de profesores que fuera útil para nuestras necesidades. Los primeros conceptos que tomé fueron genealogía, subjetividad y subjetivación; un poco después, al estudiar el enfoque biográfico-narrativo en educación que Bolívar, Domingo y Fernández (2001) proponen, 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 con la expectativa de apoyar teórica y metodológicamente la elaboración de autobiografías como una opción para favorecer la capacidad del profesor de pensar-se a sí mismo.

A partir septiembre de 2008 he asesorado a varios estudiantes y egresados que empezaron a escribir sus biografías para graduarse; dos de ellos –un profesor y una profesora– obtuvieron el grado con mención honorífica, pero muchos otros no pudieron avanzar. En ese tiempo (de 2008 a 2012) tuve la oportunidad de presentar mi propuesta de trabajo³ en varios congresos y foros académicos locales, nacionales e internacionales y publicar mis primeras ideas (Martínez, 2011a, 2011b, 2012), también de coordinar la publicación de la primera autobiografía que se presentó como tesis (Alaniz, 2012). Fue entonces cuando, poco a poco, fui viendo la magnitud de los problemas y desafíos teóricos, éticos y prácticos que conlleva el género autobiográfico; problemas que de alguna manera enfrentamos nosotros con la autobiografía de profesores al concebirla como investigación y tener la expectativa de usarla como tesis de grado.

Un primer conjunto de problemas que enfrentamos está relacionado a la *escasez de teorías y metodologías* sobre la autobiografía en general, y en particular sobre la escritura autobiográfica de profesores. Sobre lo que existe un mayor desarrollo conceptual es, por una parte sobre historias de vida y, por otra sobre el uso de relatos de vida como material empírico para estudiar lo que los profesores hacen y piensan, pero en ambos casos desde la perspectiva de un investigador que no es el propio profesor como era nuestro interés. Tal vez el enfoque más cercano a nuestra pretensión era el de “historias de vida en formación” que está muy

³ 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, usada como herramienta –herramienta en el sentido planteado por Foucault (1977/1992)– facilite a los profesores realizar –según sus propios intereses– 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 –en el sentido otorgado por Foucault, 1988/1990– 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.

desarrollado en los países francófonos y en Brasil, pero en ese tiempo no tuvimos la oportunidad de conocerlo.

Vinculado a esto, nos dimos cuenta de la confusión que suele presentarse al leer y al hablar sobre autobiografía, autobiografía intelectual, relatos de vida, relatos auto-biográficos, historias de vida, etc.; pues son conceptos que adquieren una connotación muy especial según el autor, el campo de producción cultural –literario (de ficción y no ficción), investigación científica, investigación en humanidades y en educación– o la finalidad que se persiga –recreación, difusión cultural, producción de conocimiento, reflexión intelectual, formación, emancipación, intervención–. Desde luego, la situación se complica por las posibles relaciones entre éstos.

Un segundo conjunto de problemas tiene que ver con su *legitimidad académica*. Considero que son problemas que históricamente se han vinculado al género biográfico y autobiográfico en general, pero sobre todo han sido señalados a la autobiografía cuando se le concibe como investigación, pues se le niega la posibilidad de producir algún conocimiento de interés social. Todo esto permeado por la idea predominante de usar el relato de vida sólo como material empírico a analizar e interpretar por un investigador, incluso desde algunas perspectivas de la propia investigación biográfica.

Los problemas relacionados a la legitimidad académica de la autobiografía como investigación de múltiples maneras estuvieron presentes en el camino recorrido en la maestría, tanto los profesores autobiógrafos como los lectores de tesis, el jurado de examen, los dictaminadores del libro (de la tesis publicada), el personal del Departamento Editorial de la UAZ y yo mismo como asesor los señalamos –desde luego, con nuestras críticas y sugerencias manifestamos un posicionamiento epistémico que de alguna manera influyó en la construcción de esas autobiografías–.

Entre quienes han planteado esta problemática encontramos por ejemplo a Daniel Bertaux (1997/2005) quien no otorga ningún valor como conocimiento a las autobiografías por considerar que evocan una representación total de la vida de una sola persona desde el sentido común, cuando, desde su punto de vista, el conocimiento sociológico es por definición el conocimiento de fenómenos sociales colectivos y su producción le corresponde a un investigador profesional; lo cual es entendible porque, aunque en sus investigaciones etno-

sociológicas trabaja con relatos de vida (que obtiene a través de las preguntas del investigador), y reconoce y valora la subjetividad de sus “informadores”, a él sólo le interesan en la medida que son una vía de acceso para lograr un conocimiento objetivo del fenómeno social.

Con cierto parecido a la crítica de Bertaux, Pierre Bourdieu inicia su texto “La ilusión biográfica” diciendo:

La historia de vida es una de esas nociones del sentido común que se ha introducido de contrabando en el mundo científico; primero, sin bombo ni platillos, entre los etnólogos, y luego, más recientemente, y no sin estruendo, entre los sociólogos. Hablar de historia de vida es presuponer al menos, lo que no es poco, que la vida es una historia y que una vida es inseparablemente el conjunto de los acontecimientos de una existencia individual concebida como una historia y el relato de esta historia. (...). Es aceptar tácitamente la filosofía de la historia en el sentido de sucesión de acontecimientos históricos, (...) en pocas palabras, en una teoría del relato, del relato del historiador o del novelista, bajo este aspecto indiscernibles, biografía o autobiografía especialmente (1997: 74).

Lo que Bourdieu critica es que las autobiografías suelen construirse bajo el supuesto de que la vida es una totalidad coherente y orientada, que puede y debe ser aprehendida como expresión unitaria de un “propósito” subjetivo y objetivo de un proyecto. Posición que muchas veces – advierte– comparten tanto el entrevistador como el entrevistado, al aceptar tácitamente el postulado del sentido de la existencia narrada sino es que de toda existencia. Esto es, tras suponer que “el relato autobiográfico siempre está inspirado, por lo menos en parte, por el propósito de dar sentido, de dar razón, de extraer una lógica a la vez retrospectiva y prospectiva, una consistencia y una constancia, estableciendo relaciones inteligibles, como la del efecto con la causa eficiente, entre los estados sucesivos, así contruidos en etapas de un desarrollo necesario” (1997: 75), cuestiona la visión de la vida como existencia dotada de sentido, de significado y de dirección. Por ello afirma: “producir una historia de vida, tratar la vida como una historia, es decir como la narración coherente de una secuencia significativa y orientada de acontecimientos, tal vez sea someterse a una ilusión retórica, a una representación

común de la existencia, que toda una tradición literaria no ha dejado ni deja de reforzar” (1997: 76).

Sin duda alguna, históricamente estas han sido algunas de las limitaciones que la sociología adjudica a este género, sin embargo se nota confusión en el uso de términos como relato, historia de vida, biografía, relato autobiográfico, autobiografía, pues Bourdieu se refiere a estos como si todos fueran del mismo tipo o tuvieran el mismo fin, cuando no es así. Tampoco hace alguna diferenciación entre los enfoques y tendencias con que estos relatos o narraciones se investigan.

Bourdieu señala un problema más, algo así como una contradicción dentro del género, pues plantea que cuanto más se aproxima el relato de vida a interrogatorios de investigaciones oficiales, más se acerca a un modelo de presentación oficial de la persona tal como carnet de identidad, *curriculum vitae* o biografía oficial, alejándose así de los intercambios íntimos y de la lógica de la confidencia que impera o es aceptada en ciertos mercados. También indica otro riesgo que tiene que ver con la reorientación del relato por intromisión y por exigencias propias de la investigación, restándole autenticidad; en sus propias palabras:

Las leyes que rigen la producción de los discursos en la relación entre un *habitus* y un mercado se aplican a esta forma particular de expresión que es el discurso sobre uno mismo; y el relato de vida variará, tanto en su forma como en su contenido, según la calidad social del mercado en el que será ofrecido –pues la propia situación de investigación contribuye inevitablemente a determinar la forma y el contenido del discurso obtenido–. Pero el objeto propio de este discurso, es decir la presentación *pública*, por lo tanto la oficialización, de una representación *privada* de la propia vida, implica coerciones y censuras específicas añadidas (1997: 81).

Por su parte, Foucault da pauta para pensar biografía y autobiografía como un género confesional susceptible de convertirse en instrumento para el control social (Marschall, 1993; Hoskin, 1993); como lo dicen Bolívar, Domingo y Fernández: “Este auge de los métodos biográficos-narrativos también se inscribe, en palabras de Foucault, dentro de las formas modernas de gobierno de los individuos, posibilitando –en el juego de contar la verdad de sí– que el sujeto se convierta en objeto de saber. Las biografías son, pues, procedimientos de

objetivación de los individuos en sujetos. Este querer saber de sí mismo puede ser –entonces– un instrumento de poder: modos seculares de ‘confesión’ para controlar, accediendo al conocimiento de una vida personal y privada” (2001: 9-10).

A estos problemas se pueden añadir otros que no sólo atañen a la autobiografía sino en general a las ciencias sociales, aquellos que tienen que ver con la dificultad de narración y el hacer emerger al “otro”⁴ que Régine Robin (1996) expresa muy bien en el subtítulo de su libro *Identidad, memoria y relato* al denominarlo “la imposible narración de sí mismo”. En este texto, a través del análisis de varias novelas y la vida de algunos de sus autores, Robin presenta algunas dificultades que enfrenta el trabajo biográfico; una de éstas la relaciona con lo que Freud llamó la ilusión autobiográfica:

... es imposible hacer una narración de sí mismo que sea continua, con una unidad biográfica, que estaría dividida en los primeros años, la madurez y la vejez, porque de alguna manera las cosas esenciales que estructuran la vida no aparecen sobre la escena y porque al mismo tiempo se es y no se es la misma persona de la cual se habla (Robin, 1996: 32).

Robin retoma estas palabras de Freud porque hacen referencia a una identidad que no puede ser unitaria ni estable, a una pulverización de identidades como lo dice ella, en las que no hay posiciones fijas, sino movimientos a destiempo, pasando siempre de una posición a otra; es por eso que la identidad es problemática, lo cual puntualiza así: “Uno empieza a hablar de identidad, cualquiera sea, cuando no está seguro de su identidad, cuando hay una distancia o un problema, así se trató de una dificultad para asumir esta identidad, de una doble polarización o de múltiples identidades posibles” (1996: 36); situación que se presenta, dice Robin, tanto si nos referimos a las identidades inestables, heterogéneas e incluso “a la carta” propias de la Modernidad, como cuando aludimos las identidades posmodernas que se presentan como *collage* identitario conformadas por “un poco de esto”, “un poco de lo otro”. Ahí ubica precisamente, la imposibilidad de narrar una vida.

⁴ Hacer emerger al “otro” puede interpretarse en dos sentidos: hacer emerger, hacer visible y dejar escuchar la voz del sujeto investigado en la escritura del investigador, y hacer emerger al otro como la otredad que constituye al sujeto.

En síntesis, los cuestionamientos relacionados con la legitimidad académica se pueden resumir de la siguiente manera: a) ser una escritura de sentido común por pertenecer a un género libre y laxo que da pie para expresarla tal cual pueda decirlo el autobiógrafo (*cfr.* Bertaux, 1997/2005); b) girar en torno a una vida individual que puede presentarse organizada, coherente y orientada, en razón de una existencia dotada de sentido cuando no es así (*cfr.* Bourdieu, 1997); c) correr el riesgo de contribuir al control social en términos bio-políticos o de gobierno de las poblaciones y de sí mismo (*cfr.* Marschall, 1993; Hoskin, 1993, Bolívar, Domingo y Fernández, 2001); y d) tener la dificultad/ imposibilidad de narrar a un(os) yo(es) que es (son) y ha(n) sido otro(s), y que pronto deja(n) de serlo (*cfr.* Robin, 1996).

Un tercer conjunto de problemas tiene que ver con *la relación entre investigación y autobiografía* al vincular dos tareas que históricamente se han mantenido separadas: por una parte, escribir la historia de la propia vida, por lo general con fines literarios y con la intención de reflexionar y difundir alguna conversión en la que ha habido ruptura de valores, o bien el proceso mediante el cual se ha llegado a ser lo que uno es en un momento determinado – tendencia conocida como novela de formación, con fines formativos y de emancipación–; y, por otra parte, biografar la propia vida con el propósito de generar algún conocimiento de interés social (que para el caso de la autobiografía de profesores pudiera ser sobre temas como la identidad, la práctica docente, los saberes del docente, los procesos de subjetivación).

En nuestro caso, estos problemas se presentaron en tres sentidos: a) trabajar en un campo desconocido o muy poco transitado y que, por lo tanto, no está validado académicamente; lo cual implica tratar un tema que muchas veces es invisible –sino es que inaceptable– para ciertas posturas epistémicas y enfoques de investigación que han relegado la autobiografía al campo literario o como mero recurso de recopilación de información (así, por ejemplo, recibimos felicitaciones por abrir una nueva línea de investigación en el campo educativo y de la formación de profesores, pero también sentimos incompreensión y hasta desvalorización del trabajo realizado); b) en relación con la metodología, los problemas eran: qué estrategias y técnicas literarias usar para poner en trama la narrativa autobiográfica y cuáles para producir algún conocimiento (por ejemplo: ¿cómo hacer el planteamiento del problema?, ¿qué tipo de objetivos y preguntas de investigación elaborar?, ¿de qué modo contextualizar?, ¿cómo usar la teoría?), y c) cómo asumir las dificultades relacionadas a la

implicación –a nivel libidinal, social e institucional– del autobiógrafo convertido en investigador, estando involucrado al ciento por ciento.

Entonces, al reflexionar y profundizar más sobre el trabajo realizado en la MDPI fue posible ver la complejidad de la autobiografía y comprender mejor por qué muchas veces se ha excluido del ámbito académico, asimismo el porqué en otros espacios se ha preferido –por ejemplo– la noción historias de vida en formación y, más recientemente, investigación (auto)biográfica.

Por ello, una vez que hice experiencia del trabajo realizado con los estudiantes de la Maestría en Docencia y Procesos Institucionales al elaborar sus autobiografías como tesis de grado, y que me enfrenté a la tarea de elaborar y desarrollar un proyecto de investigación con el fin de seguir estudiando el género autobiográfico y narrativo (la tesis de doctorado en Pedagogía), 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/o 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, ahora considero que el valor académico de la autobiografía está más cercano a su capacidad reflexiva, formativa e incluso de movilización para la acción,⁵ que a la generación de un conocimiento nuevo propio de la investigación social o educativa.

Desde luego 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 del trabajo autobiográfico con fines de investigación en el campo de la educación; pero que es preciso colocarlo en un nuevo sitio, mirarlo y pensarlo de otro

⁵ En este sentido, para investigadores como Huberman (1995/2005) contar la historia de la propia vida puede ser un vehículo para tomar distancia y convertirla en un objeto de reflexión; y en el caso de los profesores puede ayudar a abrir otras vías para reconstruir formas de actuar y de ser en el aula, a darle un sentido nuevo e incluso a transformar la carrera docente.

modo. Por ejemplo, desde aquel que Régine Robin (1996) llama “laboratorio fuera de género”, y que plantea como una vía para elucidar un problema que comparten sociólogos y escritores sobre cómo dar voz al sujeto: para los primeros se plantea como problema de escritura, es decir, siendo sociólogos, en algunas de sus obras se han acercando a un género literario, y para los segundos, siendo escritores, cómo alejarse de lo puramente novelístico. En un sentido parecido, para Hernández y Rifa “dar carta de reconocimiento a lo autobiográfico como foco y campo de investigación, supone abordarlo no desde la esfera de lo literario (donde siempre ha estado), sino desde las ciencias sociales” (2011: 22).

Así, considero que sólo desde una mirada diferente será posible plantear una nueva relación entre *lo autobiográfico* –más allá de la autobiografía como género canónico– y la investigación, y que esto puede hacerse 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). Es decir, desde un lugar que permita generar conocimiento conservando 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, esto es, 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. Lo cual apunta hacia la investigación autobiográfica y, sin duda alguna, hacia la investigación narrativa.

Por último, quiero señalar que toda esta experiencia con la autobiografía, además de ser el horizonte situacional desde el que cobra forma el proyecto de investigación de mi tesis de doctorado, es el nicho del que emerge el problema de investigación. Sin embargo, es importante aclarar que el problema de investigación no se concibe como un a priori de la investigación elaborado teóricamente, sino como una formulación que se hace en estrecho vínculo entre los supuestos teóricos –pre-comprensión del objeto de estudio– y el material empírico textual que emana de los relatos. Por esta razón la formulación final del objeto de estudio no fue posible sino hasta que pudo emerger su organización gracias a la participación de las personas estudiadas a través de sus relatos autobiográficos de experiencia y de las resonancias producidas en el trabajo colaborativo en forma grupal.

No obstante, también hay que aclarar que tanto los objetivos como las preguntas de investigación y los supuestos hipotéticos son el resultado de una y otra reformulación hecha en las distintas fases del proceso de investigación: al conceptualizar el anteproyecto de investigación, al elaborar los supuestos teóricos, al tomar decisiones metodológicas, al entrar al campo, al nominar a los docentes investigados y al acercarse a la realidad a través de los relatos autobiográficos de experiencia y el trabajo colaborativo de resonancias.⁶

El objeto de estudio

El objeto de estudio de esta investigación es *el proceso de construcción autobiográfica y narrativa de la experiencia docente* de un grupo profesores-investigadores⁷ reconocidos por su experiencia⁸ en el Área de Humanidades y Educación de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Esto es, el proceso creativo mediante el cual los profesores-investigadores dan forma, integran, otorgan significado y dotan de sentido su experiencia docente –entendida la experiencia como aquello que les sucedió, que los transformó y les dejó cierto saber–.

El punto nodal de este objeto está centrado en el estudio de las formas del relato atendiendo al modo o situación de enunciación, desde una perspectiva cercana a una narratología formal o nodal, cuyo interés principal es el análisis del relato como modo de representación de las historias; y se deja fuera el análisis o estudio lógico o semiológico del contenido narrativo, que estaría más próximo a una narratología temática interesada en el análisis de la historia o de los contenidos narrativos. Lo cual, a decir de Pimentel (1998) es un interés legítimo pues la especificidad de lo narrativo reside en el modo y no en su contenido.

⁶ Esto lleva al siguiente corolario: tan importante es tener una idea clara de las preguntas con las que se inicia la investigación a fin de tomar las decisiones metodológicas más adecuadas, como el mantener una actitud de apertura durante todo el proceso de elaboración teórica y del trabajo de campo a fin poder tomar en cuenta aquello que emerge de la realidad estudiada según la propia voz de los sujetos de la investigación (investigados e investigador).

⁷ Los participantes en la investigación son cinco profesores-investigadores escogidos entre los de mayor experiencia de las unidades académicas de Antropología, Filosofía, Historia, Letras y Docencia Superior del Área de Humanidades y Educación de la UAZ además del investigador que pertenece a la Unidad Académica de Docencia Superior; a quienes se invitó por su relevancia para el tema de investigación y no por su representatividad en el Área.

⁸ Para elegir a los profesores con más experiencia tomé en cuenta el punto de vista de Contreras Domingo y Pérez de Lara en cuanto que: “Tener experiencia de algo es, en primer lugar, estar inmersos en sucesos o actuaciones que nos han dejado impronta, por lo que tenemos algo que decir, algo que relatar, algo que lleva consigo sus propias lecciones, su propio aprendizaje, su propio saber” (2010: 25). Un saber y un aprendizaje que, aunque no siempre podemos expresar, nos permite afrontar nuevas situaciones y nos proporciona modos de mirar, de estar, de interpretar, de actuar en el mundo.

De este proceso de construcción autobiográfica y narrativa me interesa estudiar tanto las formas del relato en sí mismo, como la manera en que están organizadas las historias autobiográficas de la experiencia. Por ello, a fin de lograr un mejor acercamiento al objeto de estudio, creo que es necesario distinguir tres dimensiones que lo configuran: a) una *configuración narrativa del relato* o la forma y el estilo que adquieren los textos o discursos narrativos (los relatos autobiográficos de experiencia en este caso) mediante las cuales se expresa la experiencia docente (el cómo se cuenta el relato); b) una *configuración autobiográfica de la experiencia* o el modo particular que adquiere el discurso autobiográfico para organizar y (re)presentar la experiencia docente a través de la historia de una vida, el modo de pensar la experiencia docente cuando se le vincula al recorrido y devenir de la vida de los profesores-investigadores (el cómo se organiza la experiencia para contarla de manera autobiográfica); y c) la *configuración de una intencionalidad narrativa* o el entramado de razones o estados intencionales⁹ (creencias, deseos, teorías, valores, etcétera) que hay detrás de la narración de la experiencia educativa y que, de algún modo, la contextúan (el por qué se cuenta).

La configuración es una composición de carácter dinámico que proviene de la construcción de una trama en el relato; trama que desempeña una función de integración y de mediación entre la precomprensión y la poscomprensión de la acción y de sus rasgos temporales; es decir, la trama extrae una historia de una serie de acontecimientos o de incidentes, o dicho de otra forma, transforma estos acontecimientos en una historia. Así pues, la configuración es una operación que, gracias a la puesta en trama, nos permite ver las vivencias, los acontecimientos, las acciones individuales y los incidentes críticos integrados en un todo que los hace inteligibles y permite comprender la historia en su conjunto. Es así que las tramas son un medio privilegiado por el que se configura y reconfigura la experiencia, esa experiencia temporal, confusa, informe y en el límite muda (Ricoeur, 1985/2004). Acorde con estos postulados, se puede decir que “una historia es entonces una serie de acontecimientos ‘entramados’ y, por lo tanto, nunca es inocente justamente porque es una ‘trama’, una ‘intriga’; una historia ‘con sentido’” (Pimentel, 1998: 21).

⁹ En la base de esta dimensión se encuentra la siguiente premisa: lo que se cuenta en las narraciones no es por casualidad ni está determinado por causas y efectos sino que está motivado por estados intencionales (Bruner, 1997).

Por otra parte, considero que el interjuego entre estas dimensiones da como resultado un *estilo o estructura narrativa del relato*. La estructura narrativa es la organización interna del relato o la forma de ponerla en trama, y se relaciona con la lógica de la historia y con la manera en que se plantea el principio, la parte media y el final. En el campo literario un ejemplo clásico de estructuras narrativas se encuentra en la clasificación dramaturgica de las historias; así lo que caracteriza al romance es la historia del héroe/heroína que enfrenta una serie de retos en su camino hacia su meta y victoria final; en la comedia la meta es el restablecimiento del orden social y el héroe/heroína debe tener las habilidades sociales necesarias para superar los riesgos que amenazan ese orden social; en la tragedia el héroe/heroína es derrotado(a) por las fuerzas del mal y es condenado(a) al ostracismo social; y en la sátira se presenta una perspectiva cínica sobre la hegemonía social (Gibbs, 2012).

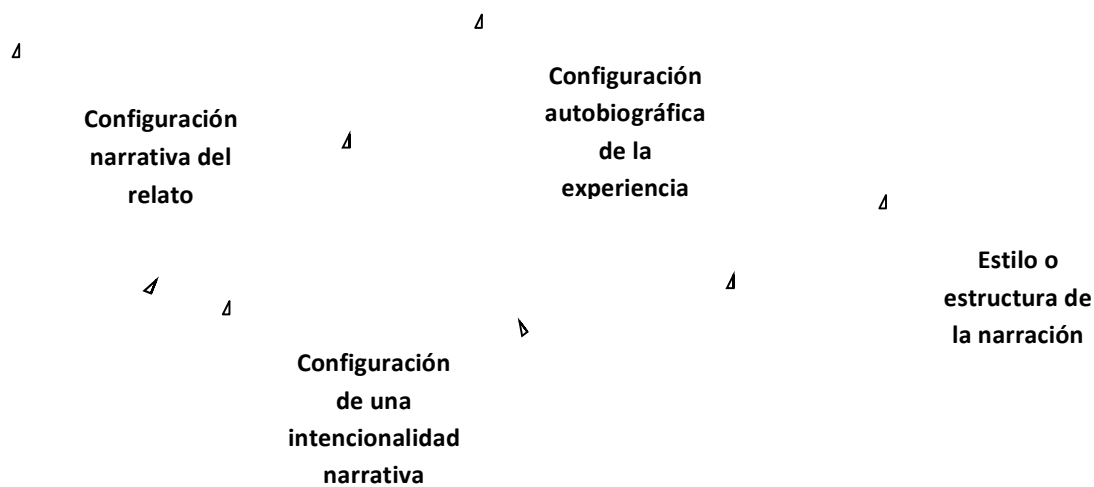
Pero en el caso de esta investigación –por tratarse de relatos autobiográficos de experiencia– el referente más cercano de estructura narrativa tal vez sea el de la narrativa de formación, un modelo que si bien se impuso bajo la forma literaria de novela de formación (campo de la ficción) ha influido en el género autobiográfico moderno (campo de no ficción) al grado que hoy se considera la base de la narrativa biográfica vigente en el mundo occidental. Lo característico de este modelo son las etapas de desarrollo del héroe (muchas veces desde su nacimiento hasta su madurez): comienza con el ingreso del personaje en el mundo, luego siguen las etapas cruciales de su aprendizaje de vida y termina cuando el personaje logra un conocimiento de sí mismo y un lugar en el mundo suficientes para vivir en armonía consigo mismo y con la sociedad. Es decir, se cuenta cómo un ser humano se convirtió en lo que ahora es, en una historia orientada y con ciertas finalidades, en la que los aprendizajes para pasar de una fase de desarrollo a otra los genera la propia experiencia (Delory-Momberger, 2009).

Desde luego, en cada género se desarrollan estructuras narrativas específicas, por ejemplo en las historias de vida suele usarse como referente la forma como las historias progresan, avanzan o retroceden si la historia pasa a cosas mejores o peores, o se mantienen estables si la trama es constante. Otras veces, la investigación lleva a encontrar estructuras narrativas específicas según el tema de estudio; por ejemplo en un estudio (Gibbs, 2012) al examinar las historias que cuentan personas enfermas se encontraron tres tipos comunes de

historias, a saber: narración restitutiva, narración caótica y narración de búsqueda, con ciertas características muy específicas cada una de éstas.

La relación entre configuración y estructura narrativa puede representarse en la siguiente figura.

Figura No. 1. Dimensiones que constituyen el proceso de construcción de la experiencia docente



Es conveniente resaltar que la configuración narrativa del relato y la configuración autobiográfica de la experiencia están íntimamente relacionadas y a veces es difícil distinguirlas, y que el estilo o estructura de la narración lo encontraremos tanto en la forma de narrar como en la organización del argumento, o deviene de ambos. Por ello, con el propósito de distinguir mejor estas dimensiones he vinculado algunas proposiciones que Bruner (1997) plantea sobre la construcción narrativa de la realidad a dichas configuraciones.

En el caso de la configuración narrativa del relato son: 1) Las características de las historias toman sus significados de estructuras narrativas más amplias, por eso dentro de un género literario ciertas historias se parecen a versiones de algo más general; es decir, “las historias particulares se construyen como ajustadas a géneros o tipos: chico-malo-seduca-a-chica-guapa, camorrista-se-lleva-su-merecido, el-poder-corrompe, lo que sea” (Bruner, 1997: 155), historias de corrupción en las altas esferas, etcétera; y 2) referencia y sentido son dos aspectos del significado, y en una estructura narrativa la referencia es el modo a través del cual

se expresa el sentido del relato; lo cual es importante porque ayuda a encontrar el sentido de lo que se refiere o se dice en el contexto de una oración, así como a descifrar ciertas metáforas que se utilizan en los relatos, y por lo tanto a encontrar el tipo de historias que se cuentan.

En la configuración autobiográfica de la experiencia las proposiciones son: 1) En la narración el tiempo es importante pues se relaciona con los significados que se otorgan a los acontecimientos; el tiempo del relato (tiempo sujeto a los relojes, pero sobre todo el tiempo de las acciones humanamente relevantes que ocurren en sus límites) se puede ver en los saltos hacia atrás y hacia adelante, en la secuencia de acontecimientos, en la sinécdoque o figuras metafóricas usadas; 2) por lo general, en el centro de la narración habrá una problemática, lo que equivale a decir que los relatos se construyen alrededor de normas quebrantadas o que el lugar en el que nace una narración y lo que la impulsa suele ser una problemática; pero la forma de la problemática narrativa no es definitiva, si bien expresa un tiempo y una circunstancia, los relatos y sus construcciones suelen cambiar su orientación de una manera más dinámica; y 3) los puntos de inflexión, los acontecimientos clave o las epifanías ocurridos en el tiempo –en momentos cuando lo nuevo reemplaza a lo viejo– son importantes porque permiten escapar a la tendencia de dar continuidad al argumento, a los personajes y al contexto en un afán de dar coherencia al pasado y convertirlo en Historia, por lo que dan cabida a lo contingente que es más propio de la vida humana.

Por otra parte, el acercamiento a la realidad a estudiar se hace a través de relatos autobiográficos de experiencia de los profesores-investigadores participantes, los cuales son relatos por escrito de la vida personal, social y laboral en las instituciones educativas donde han estudiado y trabajan o han trabajado. Relatos que se obtienen mediante un trabajo grupal y colaborativo que favorece la narración, la escucha y la elaboración de resonancias por parte de los sujetos investigados y el propio investigador; trabajo del cual se espera resulte una configuración y/o estructura colectiva o al menos con elementos compartidos que se vea reflejada en los relatos singulares de cada participante.

Plantear una posible configuración y/o estructura colectiva o compartida se basa en la premisa de que al escuchar la narrativa ajena uno se apropia de ciertos signos que se ajustan y que uno ajusta a su construcción biográfica; asimismo, que en esta escucha y participación activa, a través del diálogo con el narrador, la experiencia y saberes biográficos de unos y

otros forman un sistema contextualizado (familiar, profesional, social, cultural, etcétera) que funciona como un marco de referencias compartidas, o como un lugar donde es posible experimentar la propia construcción biográfica, donde esta puede dislocarse, reconfigurarse, poner a prueba la escritura de sí (Delory-Momberger, 2009), por lo que es posible compartir una configuración biográfica, sino que construirla en colectivo (sobre esto volveré más tarde en el apartado donde abordo algunas consideraciones teórico-metodológicas sobre la escritura de los relatos).

Con base en estos planteamientos me he propuesto los siguientes objetivos de investigación: a) Comprender el proceso de la construcción que un grupo de los profesores-investigadores, del Área de Humanidades y Educación de la Universidad Autónoma de Zacatecas, hace a fin de configurar –narrativa y autobiográficamente– su experiencia docente, a través de relatos autobiográficos de experiencia elaborados mediante un trabajo colaborativo; b) Caracterizar el estilo de la estructura narrativa que los docentes usan para elaborar su experiencia docente; y c) Identificar el entramado de razones o intenciones que contextúa y posibilita la construcción singular y colectiva de la experiencia docente de estos profesores-investigadores.

Las preguntas que orientan esta búsqueda son: ¿De qué manera este grupo de profesores-investigadores universitarios construye su experiencia docente?, ¿de qué forma los profesores-investigadores interrogan y entran en conversación con su experiencia docente y sus saberes de experiencia?, ¿qué estilos o modalidades de estructuras narrativas usan o crean los profesores-investigadores al relatar su experiencia docente de manera autobiográfica?, ¿cómo cuentan los profesores-investigadores la historia de su experiencia docente: cuáles son los temas, las situaciones y las relaciones (consigo mismos, con los otros, con cosas y sucesos, con lugares, con la institución) que conforman la dimensión autobiográfica de su experiencia?, y ¿cuáles son las intencionalidades que como hilos de sentido o de significado ponen a jugar los profesores-investigadores al conformar su experiencia docente?

También he elaborado un conjunto de supuestos hipotéticos, los cuales tienen la finalidad de orientar el trabajo hacia los resultados finales de la investigación, hacia las tesis que he de defender, éstos son: 1) En la construcción autobiográfica y narrativa de la experiencia se entrelazan tres dimensiones difíciles de distinguir pues cada una les da forma a

las otras: la configuración narrativa del relato, la configuración autobiográfica de la historia y la configuración de una intencionalidad narrativa; 2) El acto de narrar de manera autobiográfica la experiencia docente en colectivo mediante un trabajo colaborativo se inscribe en una línea de reflexión, de crítica y de recreación de ciertas intencionalidades en y sobre la educación; 3) Los relatos autobiográficos de experiencia posibilitan plasmar y esculpir la experiencia docente y el saber de experiencia, así como hacer conciencia sobre los sentidos e intencionalidades que los sujetos atribuyen a sus prácticas docentes y a la educación que promueven; y 4) La construcción de la experiencia docente requiere un dispositivo de trabajo grupal que favorezca la narración, la escucha, la reflexividad, la escritura y reescritura por parte de los sujetos participantes a fin de objetivarla en un relato autobiográfico de experiencia.

Por último, cabe señalar que el enfoque teórico-metodológico con el que se aborda este objeto de estudio es la investigación autobiográfica y narrativa, siendo este un abordaje *ad hoc* que se justifica por varias razones: 1) si el objeto de estudio se centra en conocer la manera en que un grupo de profesores-investigadores construyen –narrativa y autobiográficamente– su experiencia docente, el mejor material, sino que el único, para acceder a ese conocimiento evidentemente son los relatos que narran la vida¹⁰ y, en consecuencia, el abordaje teórico-metodológico más adecuado es la investigación narrativa y la autobiográfica, hacerlo de otro modo podría incluso resultar contradictorio; y 2) porque, por un lado la investigación narrativa “permite reparar y representar un conjunto de dimensiones relevantes de la experiencia (sentimientos, propósitos, deseos, etcétera), que la investigación formal deja fuera” (Bolívar y Domingo, 2006: 6); y, por otro lado, la investigación autobiográfica ha sido empleada y probada en diversos ámbitos, precisamente con la intención de visibilizar aspectos como formas de vida, subjetividades, aprendizajes, experiencias y saberes que habitualmente no son reconocidos por las instituciones (Hernández y Rifà, 2011), y a veces ni por los propios profesores.

¹⁰ Según Delory-Momberger: “Los escritos que narran la vida, en sus diversas formas (biografías, autobiografías, diarios, correspondencias, memorias, etc.), constituyen, de ese modo, un material privilegiado para tener acceso a la forma utilizada por los hombres de una determinada época, cultura y grupo social, para biografar su vida” (2009: 40).

La mirada teórica desde la multi-referencialidad y la integración creativa

Al investigar, tal vez el primer acuerdo epistémico¹¹ con uno mismo sea definir el lugar disciplinario desde el que se propone construir algún conocimiento, pero en mi caso tomar esta decisión es muy difícil: por una parte, mi formación profesional en ciencias experimentales (Ingeniero Químico) es insuficiente y me limita, pues en este momento de la historia es inconcebible un enfoque científico desde esa perspectiva para el estudio de lo educativo. Por otra parte, aún cuando mi formación de posgrado en Ciencias de la Educación e Investigación Educativa fue pertinente para entender la educación como un fenómeno social y me dotó de herramientas para pensar y estudiar diversos temas y problemas, lejos de especializarme en alguna disciplina de esas ciencias, a lo largo del tiempo me ha permitido reconocer tanto la complejidad de la educación vista como un campo de producción cultural, como la necesidad de buscar –dentro de las ciencias sociales y las humanidades– diversas y múltiples herramientas teóricas y metodológicas para su comprensión. Búsqueda que ha de ser permanente, abierta y plural si reconocemos, junto con Claudia Pontón, que el ámbito educativo: “comparte problemas conceptuales en torno a los fundamentos lógicos, metodológicos, filosóficos e ideológicos que subyacen dentro de todo conocimiento social, lo cual, nos exige reconocer que en la delimitación de lo educativo como objeto de conocimiento existen múltiples posibilidades de teorización y una diversidad de opciones para conceptualizarlo” (2012: 6).

Además, mi labor como formador de profesores está inserta en un programa de posgrado que no se afilia a disciplina alguna sino que ubica su estructura curricular en el cruce de algunos campos del conocimiento y campos de actividad académica profesional¹² del

¹¹ Prefiero el término epistémico que hace referencia a “una noción estructural que delimita el campo del conocimiento, los modos como los objetos son percibidos, agrupados y definidos” (Pontón, 2012: 8), que epistemológico que hace referencia a los mismos aspectos pero desde una orientación claramente definida como científica; ya que si definir el estatuto científico de la investigación educativa es algo muy complejo y una polémica no resuelta, lo es en mayor medida para la perspectiva narrativa y autobiográfica.

¹² Por campos de actividad académica se entiende al conjunto de actividades profesionales que por lo general desarrollan los profesores, tales como: a) Procesos educativos en el aula (práctica docente, aprendizaje), b) Procesos institucionales (revisión y reformas de proyectos y procesos educativos como el currículum y la administración), c) Desarrollo curricular y administración, dirección y gestión de la educación, y d) Investigación en educación e intervención docente (vinculadas a los campos anteriores).

Los campos del conocimiento son recortes teórico-metodológicos que, por su capacidad para dar cuenta del fenómeno educativo y de las actividades académicas del profesor, se han seleccionado de diferentes disciplinas, estos son: a) Filosófico, epistemológico e histórico (aborda el quehacer educativo desde los objetivos hasta las propuestas axiológicas, a través de la reflexión sobre cómo el ser humano produce, transmite y usa el conocimiento en el campo educativo), b) Teoría educativa (pedagógico-didáctico), c) Socio-cultural y antropológico, d) Política educativa, y e) Comunicación (Ávila *et. al.*, 2010).

profesor, como lugar desde el que podemos dar cuenta del proceso educativo, y en el que se ubican los seminarios temáticos del plan de estudios. Programa de posgrado que también reúne a profesores y estudiantes con formaciones disciplinarias (de licenciatura) muy diversas.

Esta situación me exige aclarar dónde puedo colocarme para investigar de manera narrativa y autobiográfica la experiencia docente, es decir, desde qué lugar epistémico concibo mi objeto de estudio. Si no me es posible hacerlo desde una disciplina ¿desde qué lugar sí lo es? En esa búsqueda podría pensar en la multi o interdisciplinariedad, sin embargo creo que el problema no se resuelve con la simple conjunción de saberes y valores de varias disciplinas, ni siquiera poniéndolas en interacción en un juego mucho más dinámico tratando de integrar conocimientos y puntos de vista especializados para lograr una mejor visión,¹³ porque al parecer ninguna disciplina, sea sociología, historia, antropología o psicología, ha concedido pleno reconocimiento al enfoque autobiográfico dentro de la investigación narrativa, más bien –junto al relato de vida– se le ha tratado como una técnica más que proporciona información al investigador. Lo cual no niega, como afirman Bolívar, Domingo y Fernández (2001), que a partir de los años noventa, determinadas ciencias sociales estén usando el enfoque biográfico-narrativo con cierta profusión.

También hay que recordar que toda lógica disciplinaria proviene de la lógica de la ciencia moderna –que exige un alto grado de formalización y una gran capacidad de generalización–, por lo que en la investigación autobiográfica y narrativa es mejor buscar otras opciones. Así, las ideas de Claudia Pontón sobre la multi-referencialidad y de Daniel Saur sobre la integración creativa de categorías ofrecen un panorama que alienta a integrar diferentes referentes epistémicos, categorías teóricas y perspectivas metodológicas con la esperanza de construir una mirada *ad hoc* al objeto de estudio.

De Pontón (2012) me interesa rescatar la siguiente premisa: la constitución conceptual del campo educativo se caracteriza por la multi-referencialidad y la educación es un proceso socio-cultural en continua construcción; la cual es congruente con la idea de que la investigación biográfico-narrativa se sitúa en un amplio espacio de posiciones actuales del

¹³ Aunque estoy de acuerdo con Claudia Pontón en que la educación “es un campo que se caracteriza por articular diferentes enfoques disciplinarios que abordan el fenómeno educativo a partir de sus propios referentes teóricos y perspectivas metodológicas” (2012: 9) y, por lo tanto desde sus diferentes posiciones epistemológicas. Asimismo, en conceder a la perspectiva interdisciplinaria la posibilidad de convertirse “en un instrumento que permita la construcción de nuevos conocimientos ante los límites de la formalización lógico-matemática” (2012: 10).

pensamiento, tales como la hermenéutica, la filosofía moral comunitarista y ciertas tendencias posmodernas (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). Esta multi-referencialidad a la que alude Pontón en su base tiene tres puntos fundamentales que expresan la riqueza del concepto: a) entender el análisis multi-referencial como una lectura plural y bajo diferentes ángulos del objeto de estudio; b) reconocer la complejidad y la heterogeneidad como componentes importante de las prácticas sociales –complejidad que no está en el objeto mismo, sino en la mirada del investigador para estudiar su objeto–; y c) reconocer la implicación del investigador cuando se analizan fenómenos sociales.¹⁴

Interesa además la noción de complementariedad que sustenta esta propuesta pues admite que desde diferentes referentes conceptuales y a través de un nuevo y diferente tipo de relación se puede reflexionar sobre un mismo problema. Planteamiento que se comprende mejor con las siguientes precisiones para el caso de las ciencias sociales: “a) En el estudio del hombre es posible y obligatorio explicar un comportamiento en más de una forma; y b) la posibilidad de explicar completamente un fenómeno humano por lo menos de dos maneras complementarias demuestra que el fenómeno en cuestión es a la vez real y explicable y que varias explicaciones de un fenómeno coexisten, siendo cada una casi exhaustiva en su propio marco de referencia, pero apenas parcial en cualquier otro” (Pontón, 2012: 13).

La multi-referencialidad se complementa con la propuesta de poner a dialogar el arte con las ciencias sociales a fin de rescatar la potencia creadora del collage artístico en la investigación¹⁵ (Saur, 2012). De esta propuesta retomo las siguientes ideas: a) lo social no responde a modelos o sistemas cerrados, b) ningún sistema social –entendido como juego de lenguaje en el sentido wittgensteiniano– puede ser puro, homogéneo e incontaminado, y c) cualquier ámbito cultural o social es el resultado de numerosos procesos de intercambio, hibridación, mezcla y conjunción.

Pero estos planteamientos requieren algunas precisiones: en primer lugar, la incorporación pertinente de conceptos implica un desplazamiento de los conceptos, en el

¹⁴ Implicación –a nivel libidinal, social e institucional– que en esta investigación es importante pues al participar como sujeto investigado e investigador a la vez estoy implicado en el estudio.

¹⁵ Daniel Saur construye su postura motivado por la obra pictórica de Antonio Berni a través de una lectura semiológica de la producción de este pintor argentino; su finalidad es mostrar una serie de rasgos que la constituyen y que pueden dar luz al tratar de incorporar categorías teóricas en los procesos de investigación en las ciencias sociales y las humanidades.

sentido de que “algo que está ubicado y fue gestado en otra sede y para otros fines, es identificado y (...) re-emplazado, cambiado de sitio, puesto en otro lugar, con la intención de integrar un dispositivo de intelección nuevo” (Saur, 2012: 7); movimiento que conlleva una necesaria redefinición de los conceptos, porque si la identidad de un elemento depende del lugar y de las articulaciones donde se encuentre éste siempre será modificado, y también porque la extrapolación produce un nuevo significado según el uso específico al que ahora se le someta.

En segundo lugar, tomar en cuenta que cada investigación requiere articulaciones conceptuales singulares, *sui géneris*, y que lejos de concebir a la teoría como una colección de conceptos que se aplican, hay que pensar en lo teórico como una labor singular de creación razonada e inspiradora, que logra construir un armazón o componer un modo de pensamiento que operando como configuración o constelación teórica permita construir un entramado significativo.

En tercer lugar, es necesario cuidar que de la articulación de los conceptos resulte una integración armónica y pertinente, lo cual se logrará si estos se relacionan en alguna de sus propiedades o si tienen parecido de familia, ya que “combinar de manera pertinente no es fusionar, ni un integracionismo *per se*, es reconocer, escoger, trasladar, conciliar, y hacer consistente un concepto que se articulará con otros, organizando un andamiaje que tiene efectos de conocimiento sobre cierta realidad” (Saur, 2012: 11).

En conclusión, esta tendencia abierta y plural sobre la construcción teórica y del conocimiento –que bien podemos afirmar se ha construido durante décadas por intelectuales de las más diversas formaciones disciplinarias (Michel Foucault es un claro ejemplo)– que Pontón y Saur condensan en términos de multi-referencialidad y collage/creación posibilita, por una parte, la integración de categorías de diferentes posturas epistémicas y posiciones teóricas al querer construir un objeto educativo más allá de las propuestas multi e interdisciplinaria y, por otra, la emergencia de nuevos temas, saberes, teorías, corrientes de pensamiento, que sin llevar a costas el compromiso de la formalización de una disciplina científica en particular, pero tensionando los límites de éstas, enriquecen el conocimiento sobre lo humano y sobre lo educativo al producir nuevas lógicas de intelección y/o sentidos renovados.

Sirva todo esto para justificar el posicionamiento teórico y epistémico que fundamenta esta investigación; posicionamiento que integra posturas, categorías y conceptos de la filosofía, de la antropología y la teoría crítica de la cultura, de la lingüística, de la teoría literaria, de la etnografía, de diferentes teorías educativas; de la misma manera, diversos enfoques de investigación agrupados en las categorías de narrativa e investigación (auto)biográfica. Sólo espero mantener una vigilancia epistémica que me permita comprender la experiencia docente y su construcción autobiográfica.

Bajo estas consideraciones, el corpus teórico de esta investigación no se concibe como un “marco teórico” pues no pretendo aplicar ninguna teoría, menos aún demostrar su coherencia o validez sobre algún aspecto de la realidad estudiada; mi intención más bien es utilizar, de manera entrelazada e integrada, un conjunto de planteamientos conceptuales –en y sobre la experiencia, el saber de experiencia, la autobiografía, la narrativa, la investigación autobiográfica, la investigación narrativa– para entender el objeto de estudio que me convoca como investigador en el campo de la educación en México: la construcción autobiográfica y narrativa de la experiencia docente de profesores-investigadores universitarios.

Dichos planteamientos teóricos se presentan en dos planos distintos: uno epistémico o de razonamiento que fundamenta el proceso de construcción del conocimiento desde la perspectiva de investigación autobiográfica y narrativa, y otro conceptual que aclara, orienta y deslinda el entendimiento sobre la experiencia y el saber de experiencia docente, aunque muchas veces los límites de estos dos planos se traslapen o sean necesariamente inexactos. Este corpus teórico al que hago referencia se presenta en los siguientes capítulos conceptuales, y en parte también en el capítulo sobre la metodología.

II. LA EXPERIENCIA DOCENTE

Toda experiencia, si nos toca profundamente, si nos ha hecho mella, tiene algo de inasible, de impronunciable; cualquier intento de decirla va acompañado de un sentimiento íntimo de incompletud, de incapacidad para expresar los matices, los efectos íntimos con que fue vivida, de imposibilidad de dar cuenta de todos los aspectos de que se compuso lo vivido, de la dificultad de explicar la forma en que fue percibida e hizo trama con distintas dimensiones y facetas personales.

José Contreras Domingo (2011)

En la cita anterior puede apreciarse cómo la experiencia es algo intangible, inasible, incluso incomprensible, y también lo difícil que resulta narrarla cuando se ha tenido una; dificultad que hasta cierto punto se extiende al querer explicarla teóricamente. Así, con el riesgo que ello implica, pero con el apoyo de quienes han estudiado el tema, he elaborado una conceptualización sobre la experiencia y el(los) saber(es) de experiencia que, como una comprensión preliminar, me permite abordar el objeto de estudio.

La experiencia

En el lenguaje coloquial vivencia y experiencia suelen usarse de manera muy confusa, a veces parecieran sinónimos, por ejemplo cuando nos referimos a la vivencia como “la experiencia que una persona vive”, al decir “la experiencia personal de lo vivido”, o al escuchar frases como: “fue una vivencia inolvidable”, “tuvimos una agradable experiencia”, “vamos a contar la experiencia vivida”, “entrenar a las personas de manera vivencial”. Por supuesto, en el ámbito académico esto es insuficiente, es preciso distinguir una de otra; no obstante, en el campo de la educación también suele presentarse esta confusión o usar el concepto experiencia sin pensarla y sin reconocer plenamente sus posibilidades teóricas y prácticas.

Por lo general, por vivencia se entiende “*lo que* pasa en la vida” de alguien, lo que vivimos cotidianamente, pero que puede pasar “sin que *nos* pase nada”, es decir sin que llame nuestra atención, sin que motive un pensamiento, sin que haya una reflexión o algún cambio en nosotros, sin que deje una impronta. Desde luego, las vivencias también son esos hechos acaecidos en la vida de alguien que –consciente o inconscientemente– se incorporan a la personalidad de uno. Por su parte –en términos muy sintéticos– la experiencia puede entenderse como “*eso que me* pasa”. Lo que queda claro entonces es que de alguna manera, en realidad de múltiples formas, ambos términos se implican, es decir: la vivencia es, en tanto que acción, lo que compone en primer lugar la experiencia; pero el sólo hecho de tener una vivencia no es suficiente, para tener una experiencia se requiere que lo vivido se acompañe de pensamiento, de reflexión.

Asimismo, hay que tomar en cuenta que en su uso coloquial y aún en el académico la experiencia es una especie de caja negra en la que *algo pasa* y *algo nos pasa*, pero no se sabe muy bien qué es ni cómo sucede; además es un concepto extremadamente laxo y abarcativo, difícil de definir –e incluso de entender su significado– sólo porque alguien haya tenido una experiencia. Por lo que intentar definir el concepto de experiencia o alguna tipología siempre resultará algo complejo y, sin duda alguna, polémico. Tal vez por ello, para Lacapra la experiencia a veces puede ser vista como un concepto residual, como “aquello que permanece o queda cuando el sentido y el lenguaje no agotan sus objetos. (...) ‘algo’ que sólo se puede definir por lo que no es” (Lacapra, 2006: 62). Quizás también por eso, al hablar de la propia experiencia “es necesario inventar porque en la experiencia a la que el recuerdo se refiere insistentemente, están presentes elementos que los lenguajes de que disponemos cancelan, descartan, evitan, para conservar la imagen ya dada, por miedo a lo amorfo, porque es lo único de que se dispone o porque un deseo sin forma puede ser revolucionario” (Zamboni, 2002: 25-26).

Pareciera entonces que siempre que hablemos de experiencia –tanto en el plano empírico como en el conceptual– sentiremos que hay que algo de ésta que no puede ser dicho, que se nos escapa. Ante esta dificultad, no queda más alternativa que pensar y recrear este binomio vivencia-experiencia tanto cuando hemos hecho alguna, como cuando queremos investigarla con la esperanza de entenderla mejor o encontrar algunos de sus significados o la manera en que se construye.

Pensar la vivencia-experiencia requiere explorar el significado y el sentido que tiene aquello que vivimos, y por lo tanto un abrirnos a que lo otro nos diga algo imprevisto, algo que no habíamos interiorizado. Un pensar que requiere palabras, pensamientos, relatos, a fin de hacernos sensibles a éstas y recuperar la capacidad de relacionarnos de otro modo con el mundo, con los otros y con nosotros mismos. En suma, se requiere un lenguaje que permita explorar-nos, sentir-nos, imaginar-nos, inventar-nos, a fin de convertir el recuerdo de un acontecimiento pasado en algo que vincula la experiencia con lo que ahora somos; es decir, una creación que implica pensar aquello que hizo experiencia en el pasado para mostrarlo, recrearlo, en y desde el presente.

Ante la compleja tarea de abordar el tema de la experiencia, uno puede acercarse al concepto tratando de entender primero sus posibles acepciones –muchas de éstas en tensión–, por lo que interesa destacar las siguientes (Lacapra, 2006):

- a) *La experiencia como acto de ensayar o experimentar¹⁶ algo, y de demostración práctica*: desde esta perspectiva destacan, por una parte el proceso de poner a prueba algo, así como el juicio evaluativo que conlleva, y por otra la participación activa y performativa –e incluso de intervención– del observador en lo observado. Esta acepción se relaciona con un componente práctico de la experiencia.
- b) *La experiencia como observación real de hechos o acontecimientos que se convierte en fuente de conocimiento*: lo cual implica no sólo considerarla como procesamiento de información (tal como lo haría un software en la computadora), sino como un proceso humano relacionado con la emoción y el entendimiento. En esta acepción juega de manera importante un componente epistémico.
- c) *La experiencia como conocimiento resultante de la observación real o de aquello por lo que uno ha pasado* con lo cual se destaca un componente *cognitivo*. Pero de esta

¹⁶ Es preciso aclarar que experimentar tiene dos connotaciones diferentes según se relacione con experiencia o con experimento. Por una parte, el experimentar ligado a la experiencia no puede planificarse al modo técnico como sería posible hacerlo en un experimento; por otra, es de esperarse que ante un experimento siempre se pueda experimentar, mientras que ante un acontecimiento o una vivencia no siempre se hará experiencia. De la misma manera puede decirse que un experimento –y el experimentarlo– puede ser anticipado a partir de sus causas y efectos, pero que el acontecimiento –y el “experimentarlo”– escapa a ese ordenamiento, cuando mucho se puede cuidar o favorecer que se den ciertas condiciones de posibilidad (Larrosa, 2011).

Otro aspecto vinculado a este punto que es pertinente puntualizar es que en la experiencia –como aquello que ha sido experimentado– hay que distinguir entre quienes la han hecho por contacto directo con los acontecimientos y quienes la hacen por estar vinculados a éstos a través de la memoria histórica o de una herencia sociocultural compartida (Lacapra, 2006).

acepción interesa destacar dos aspectos que están en franca tensión o hasta en contradicción: por un lado, el conocimiento resultante de “la observación real” y, por el otro, el resultante de “lo que a uno le ha pasado”.

La “observación real” puede hacerla cualquier persona tan sólo con mirar lo que ha ocurrido, aún estando a una distancia prudente de los acontecimientos como en el caso de cualquier testigo; mientras que “haber pasado por algo” hace referencia tanto a la persona que ha tenido la experiencia directa como a quienes –consciente o inconscientemente, voluntaria o involuntariamente– se identifican o establecen una empatía con dicha experiencia –como una experiencia de terceros diversos–, involucrando así un componente afectivo.

- d) *La experiencia como algo que le pasa a un sujeto consciente de un estado o una condición, o a un sujeto conscientemente afectado por un acontecimiento* (dejando de lado los procesos inconscientes de la experiencia): en esta acepción la experiencia se vincula con la conciencia, el sujeto y la subjetividad –y presenta una tensión con la experiencia como observación de hechos o acontecimientos reales del inciso a–. Como esta acepción se relaciona con los binomios subjetividad-objetividad y sujeto-objeto de conocimiento también hace referencia a un componente epistémico.

Para muchos el proceso de “pasar por algo” es la parte esencial de cualquier definición de experiencia (Lacpra, 2006; Larrosa, 2011).

- e) *La experiencia como las aptitudes, capacidades, opiniones, etcétera, adquiridos a consecuencia de haber participado en un estudio o práctica, o del intercambio de la vida cotidiana*: es una acepción muy general y de carácter práctico, cierra una especie de círculo con el primer inciso y recoge mucho de lo planteado en las acepciones anteriores. Particularmente se relaciona con el tener experiencia en una actividad determinada por capacidad –intelectual o práctica– o por aprendizaje, así suele usarse para hablar de la experiencia de un profesor, de un estudiante, de un médico o de un hombre de negocios.

En síntesis, puede decirse junto con Lacpra (2006) que la capacidad de acción, el contexto, el aprendizaje, la admisión de errores, los cambios de opinión y la falibilidad, son los aspectos más importantes que, en términos generales, caracterizan la experiencia. Pero también es

importante que ese experimentar o hacer experiencia, ese sentir y aprender no trate sólo de cosas o de conocimientos, sino sobre todo de personas o de nosotros mismos pues considero que en el centro de la experiencia está precisamente “lo que *nos* pasa”.

Al respecto Larrosa (2011) ha puesto especial énfasis en ver la experiencia como “*eso que me pasa*” por lo que ha derivado algunos principios que permiten entenderla mejor, a saber: *Principio de exterioridad, de alteridad, de alienación*: el núcleo de este primer principio es el *qué* de la experiencia, el *eso* del “*eso que me pasa*”; dicho en otras palabras es el *acontecimiento*, entendido como un pasar por algo que no soy yo, que para nada depende de mí, sino que es otra cosa diferente a mí, algo diferente a lo que digo, sé, siento, pienso o quiero.

Se denomina principio de exterioridad porque esa exterioridad está contenida en el *ex* de *experiencia*, de la misma manera que en el *ex* de *exterior*, de *extranjero*, de *extrañeza*, de *éxtasis* y de *exilio*, también porque no hay experiencia sin la aparición de alguien o de algo (de un *eso*), de un acontecimiento que es exterior y extraño a mí, que está fuera de mí mismo. Esto implica que la experiencia deviene del encuentro con alguien o con algo externo a mí.

Como principio de alteridad significa que *eso que me pasa* es algo distinto a mí, algo completamente otro, radicalmente otro. Desde esta perspectiva, la experiencia se da frente a alguien o ante algo diferente a mí, que no coincide con lo que yo soy.

Es principio de alienación porque *eso que me pasa* es algo ajeno a mí, algo que no puede ser mío, que no ha sido capturado ni apropiado previamente por mí en ningún sentido. Así, la experiencia emerge frente a algo que no es mío, que no me pertenece.

Este principio implica que en la experiencia esa exterioridad no debe ser interiorizada, que esa alteridad no deber ser identificada y que esa alienación no debe ser apropiada; de esta manera, el acontecimiento es irreductible a mis palabras, ideas, sentimientos, saber, poder o a mi voluntad.

A este principio podría añadirse otro sentido, expresado como principio de imprevisibilidad, esto quiere decir que el *eso que me pasa* de la experiencia es un acontecimiento imprevisto (ese “no la vi venir”). Algo que aparece de manera sorpresiva asaltando el pensamiento, obligándolo a responder de otra manera, más allá de la experiencia

previa, de lo ya pensado, del saber anticipado; detonando así, más fácilmente, una nueva experiencia.

Principio de reflexividad, de subjetividad, de transformación: el núcleo de este segundo principio es el sujeto de la experiencia, el *me* del “eso que *me* pasa”, y significa que algo me pasa a mí. Si bien la experiencia supone un acontecimiento exterior a mí, es en mí donde la experiencia tiene lugar: en mis palabras, en mis ideas, representaciones, sentimientos, proyectos, intenciones, saber, poder o en mi voluntad.

Es principio de reflexividad porque ese *me* es un pronombre reflexivo y en tal sentido supone un movimiento hacia mi interior, con efectos en mí, en lo que soy, pienso, siento, sé, en lo que yo quiero. Es decir, la experiencia supone una afectación del sujeto mediada por un proceso de reflexión.

También es principio de subjetividad porque el lugar de la experiencia es el sujeto –un sujeto capaz de dejar que algo le pase–, porque la experiencia es siempre subjetiva, es siempre la experiencia de alguien de un modo único, singular, particular, propio.

Al mismo tiempo es principio de transformación porque la experiencia siempre sucede en un sujeto abierto a su propia transformación (de sus palabras, sus ideas, sus sentimientos, sus proyectos, etcétera); en otras palabras, cuando el sujeto hace la experiencia de algo hace la experiencia de su propia transformación y, en consecuencia, la experiencia lo forma y transforma; por lo que tiene que ver con aquello que nos hace ser lo que somos.¹⁷

Principio de pasaje, de pasión: el tercer principio, en su sentido de principio de pasaje se refiere al movimiento de la experiencia, se refiere al *pasar* de “eso que *me* *pasa*”; tiene que ver con un pasaje, un recorrido, una travesía, un viaje que el sujeto hace al hacer experiencia, en el cual algo pasa desde el acontecimiento hacia mí, algo que me ad/viene, algo que además tiene un sentido de aventura por la incertidumbre, el riesgo y el peligro que supone.

Como principio de pasión significa que el sujeto de la experiencia es como un territorio de paso, como una superficie de sensibilidad, en la que al pasarle algo deja una huella o una

¹⁷ Con base en este principio Larrosa (2011) distingue el sujeto de la experiencia –entendido como sujeto de la formación y la transformación– del sujeto del saber, del poder, del querer, incluso del sujeto del aprendizaje (en un sentido cognitivo) o de la educación (en el sentido del saber). Lo cual ayuda a diferenciar lo que nos pasa –que como experiencia nos forma y transforma– de lo que sabemos, de la información y del conocimiento que tenemos.

impronta, una marca o una herida. De ahí que el sujeto de la experiencia sea más un sujeto paciente, emocional, pasional y dispuesto que un sujeto activo; de ahí también la necesidad de separar experiencia de práctica, de eliminarle lo pragmático, ya que la experiencia es lo que me *pasa*, no lo que *hago*.

Principio de singularidad, pluralidad e irrepetibilidad: este principio y el siguiente relacionan experiencia y experimento por lo que permite su diferenciación. El sentido de singularidad trata de poner en evidencia que mientras un experimento es homogéneo y tiene que significar lo mismo para todos los que lo hacen o lo leen, la experiencia siempre es singular, es decir, ante un mismo acontecimiento cada persona tiene su propia experiencia. De este principio se deriva que el sujeto de la experiencia es un sujeto singular que no puede situarse desde una posición genérica, por ejemplo como docente o profesor(a), estudiante, intelectual, mujer, hombre, latinoamericano(a), indígena, heterosexual, etcétera.

De manera complementaria a esto, como principio de pluralidad se refiere a que si en un experimento (como el físico-químico por ejemplo) siempre se produce lo mismo en los participantes, en la experiencia no pasa lo mismo sino que es única para cada quien, esto es: un acontecimiento produce una experiencia distinta en cada uno de los participantes por lo que se puede hablar de una pluralidad de experiencias.

Por su parte, el principio de irrepetibilidad indica que si el experimento tiene que ser repetible o realizarse en las mismas condiciones en cada una de sus ocurrencias, la experiencia es por definición irrepetible; esto es, aún ante acontecimientos similares nunca se repite la misma experiencia.

Principio de incertidumbre, libertad: mientras en un experimento se pueden anticipar sus resultados –al menos en términos probabilísticos–, la experiencia no puede ser anticipada, ni saber de antemano lo que nos pasará, hacia dónde nos llevará o cómo nos transformará, ni siquiera sabemos si ante tal o cual acontecimiento podremos hacer experiencia; por lo que la experiencia siempre tiene algo de imprevisible, de impredecible y de imprescriptible, esto es: la incertidumbre es constitutiva de la experiencia, de ahí surge el principio de incertidumbre. Del mismo modo, la experiencia supone una apuesta por lo que no se sabe, lo que no se puede o lo que no se quiere y, en tal sentido, la experiencia es libre, es el lugar de la libertad, por eso también se le puede llamar principio de libertad.

Puiggrós y Gómez Sollano (2009) ven en la experiencia una posibilidad productora, lo cual complementa estos principios –sobre todo el de pasaje y de pasión–, por lo que puede plantearse este otro principio: *Principio de posibilidad*: bajo este principio la experiencia no sólo es una frontera en la cual algo pasa, sino también un lugar en el cual se produce.

De la misma manera, al exponer cómo en una experiencia se anudan múltiples aspectos que no son reducibles al hecho visible, Zamboni (2002) abre la posibilidad de pensar en otro principio que podríamos llamar de irreductibilidad.

Según el *principio de irreductibilidad* la experiencia jamás se puede reducir al acontecimiento, al *eso* de “*eso que me pasa*”, al hecho visible. Significa que en una experiencia se atan, de manera muy compleja, aspectos como los deseos, la tristeza la felicidad, el pasado dentro del presente, etcétera. También significa que una experiencia es algo invisible e intangible, aunque puede percibirse como algo activo en los comportamientos cotidianos.

A fin de adosar estos principios de la experiencia al campo educativo, en particular a la experiencia docente, pondré como ejemplo la *interrelación personal maestro-alumno*– lo haré parafraseando a Larrosa (2011)–. Para que dicha interrelación funcione como acontecimiento, como el *eso* de “*eso que me pasa*” de la experiencia tendríamos que considerarla en su condición de exterioridad, de alteridad y de alienación, es decir como una interrelación con el alumno que no me pertenece, que no comprendo de antemano y que de entrada me resulta ilegible. Que no busco apropiarme de ella, sino estar atento y a la escucha de lo que pueda o quiera decirme, manteniéndola como algo que está fuera de mí, que es distinto a mí.

Lo cual significa que no reduzco esta interrelación personal con el alumno a mi medida, a una imagen previamente establecida de lo que creo y considero son las interrelaciones personales entre maestros y alumnos; asimismo, que como docente no leo esta interrelación personal con lo que sé, con lo que quiero, con lo que necesito, sino todo lo contrario, que en esa escucha estoy dispuesto a oír lo que no sé, lo que no quiero, lo que no necesito; que estoy dispuesto a que se me “mueva el tapete”, a dejarme alcanzar, jalinear, desbaratar, desarmar por lo que salga del encuentro con el alumno. Significa también que no solidifico mi conciencia frente a lo que podría poner en cuestión mis creencias y actitudes

previas, mis valores y mis sentimientos anteriores sobre la interrelación personal maestro-alumno.

Para que una interrelación personal maestro-alumno haga experiencia en mí desde su dimensión de reflexividad, de subjetividad y de transformación se requiere que vuelva hacia mí, que algo tenga lugar dentro de mí, que esa interrelación me implique en lo que soy, que me haga ser otro de lo que soy, de lo que era antes del encuentro con mis alumnos. Significa que en esa interrelación me pongo en juego a mí mismo, que después de los sucesos vividos en esa interrelación me pasan cosas que me transforman, mediante un proceso reflexivo; que acepto ser transformado por la interrelación con mis alumnos; tal vez de un día para otro, tal vez en el transcurso del tiempo.

Dicho de otra manera, lo sustancial es el modo como esta interrelación con mis alumnos puede formar o transformar mis palabras, mi propio lenguaje con ellos, sobre ellos y sobre la interrelación con ellos, puede ayudarme a hablar o escribir por mí mismo –en primera persona y con mis propias palabras–. Parte de lo valioso es también el modo como puede ayudarme a decir lo que aún no sé decir o no quiero decir de la educación, de la docencia, de la interrelación personal maestro-alumno. Asimismo, es importante el modo como la relación con mis alumnos me ayuda a formar o transformar mis propios pensamientos, a pensar lo que aún no sé, no puedo o no quiero pensar, a pensar por mí mismo, en primera persona y con mis propias ideas; por último, lo más valioso en una interrelación personal maestro-alumno es el modo en que, vinculado con los sentimientos de mis alumnos, pueda formar o transformar mis propios sentimientos, el modo como esta interrelación pueda ayudarme a sentir lo que aún no sé, no puedo o no quiero sentir, el modo como puede ayudarme a formar o a transformar mi propia sensibilidad, a sentir por mí mismo, con mis propios sentimientos. A tener una interrelación auténtica con ellos.

Por otra parte, la interrelación personal maestro-alumno hace experiencia cuando algo de mí *pasa* a esa interrelación y de esa interrelación algo *pasa* a mí; esto es, cuando en ese paso tanto yo como la propia interrelación con mis alumnos sufre efectos, cuando somos afectados, cuando nos perturba profundamente, al grado que nos transforma –tal cual lo haría, por ejemplo, la muerte de un ser muy querido–.

Es así como, si quiero hacer experiencia de la interrelación con mis alumnos no puedo ni quiero saber de antemano lo que resultará, ni transmitir a mis alumnos el saber que ya tengo sobre lo que son las interrelaciones personales; pues querer anticipar el resultado sería pensar en un experimento. Lo cual no significa que no tenga mi propia forma de entender la interrelación personal maestro-alumno o que teniéndola no deba mostrarla –como docentes siempre actuaremos con el saber de experiencia que tenemos–, sino que, en nuestro actuar, lo que los docentes debemos mostrar es cómo hemos escuchado el acontecimiento, de qué manera nos hemos abierto a lo que la interrelación maestro-alumno tiene que decirnos, así como transmitir nuestra relación con el acontecimiento: nuestra atención, nuestra actitud, nuestra escucha, nuestra inquietud, nuestra apertura a esa interrelación personal. En síntesis, hacer que esta interrelación como experiencia sea posible, que cada quien pueda encontrar su propia inquietud, su propia experiencia, una experiencia cada vez diferente.

Según el principio de singularidad, irrepitibilidad y pluralidad tenemos que considerar que ante un mismo acontecimiento, es decir ante una misma situación de interrelación personal con los alumnos, con un mismo grupo de estudiantes o con un mismo alumno, cada participante –maestro o alumno– tendrá su propia experiencia; que habrá una pluralidad de experiencias, al tiempo que en cada cual será una experiencia singular, única e irrepitible; como lo somos todos en cuanto sujeto que la vivimos.

En este ejemplo el principio de incertidumbre y libertad significa que, para hacer experiencia los docentes necesitamos interaccionar con los alumnos no con la actitud dogmática del que cree saber de antemano lo que *pasará*, del que sabe lo que tiene que decir y cómo debe actuar para lograr un resultado conocido de antemano, sino procurando vivir la interrelación personal maestro-alumno como un espacio de libertad y como un encuentro con el otro, en el que estamos dispuestos a ver, a escuchar, a sentir, en el que no sabemos ni *lo que pasará* ni lo que *nos pasará*, pero que esa incertidumbre lejos de paralizar es lo que moviliza la relación y el intercambio.

Significa además, actuar ante la interrelación personal maestro-alumno –y en general ante cualquier acontecimiento– con una actitud acorde con este principio de incertidumbre y libertad, que bien podría compararse con la actitud del niño en su particular modo infantil de caminar: sin rumbo fijo, en el que los niños se desvían, se distraen, se tropiezan y ven cada

cosa como si fuera única; o bien con la del caminante de ciudad: con su peculiar modo de recorrer sus calles, de dejarse llevar por la improvisación y el azar para descubrir lo significativo, moviéndose –entrando y saliendo– por todos los rumbos posibles de la ciudad (imágenes que Forster [2011] atribuye a Benjamin cuando él describe la experiencia).

En síntesis, se trataría de ir al encuentro personal con el alumno –y en general al encuentro con el otro– como si fuera la primera vez, sin prejuicios y sin miedos, sin conceptos rígidos que petrifiquen la interrelación, sin intenciones de un distanciamiento que la hagan objetiva.

Sin embargo, es preciso reconocer que no es tan fácil “hacer experiencia”, que no siempre es posible vivir un acontecimiento que “*nos* llegue” de modo tal que *nos* transforme. Esto se debe a que en el mundo moderno no es tan fácil encontrar las condiciones de posibilidad necesarias para que la experiencia se dé, más bien hoy en día enfrentamos muchas dificultades tanto para lograr tener una experiencia como para comunicarla, para intercambiarla.

Ya desde 1936 Benjamin hablaba de la pérdida de capacidad del ser humano para intercambiar experiencias y para narrarlas: “Con la Guerra Mundial comenzó a hacerse evidente un proceso que aún no se ha detenido. ¿No se notó acaso que la gente volvía enmudecida del campo de batalla? En lugar de retornar más ricos en experiencias comunicables, volvían empobrecidos. Todo aquello que diez años más tarde se vertió en una marea de libros de guerra, nada tenía que ver con experiencias que se transmiten de boca en boca” (1936/2012: 34).

Para Benjamin aquello que los soldados habían vivido con gran intensidad les había expropiado su propia experiencia, les había quebrado el lenguaje, los había dejado mudos para narrar lo acontecido y lo que *les* había *pasado*; situación que también Agamben ha planteado al decir: “el hombre vuelve de noche a su casa extenuado de acontecimientos, pero vacío de experiencias” (Puiggrós y Gómez, 2009: 26). Sin embargo, Benjamin no presenta esta pobreza de experiencia como un caso particular de estos soldados, sino algo asociado a un fenómeno propio de la Modernidad en el que esta pérdida de experiencia está relacionada al vacío de lenguaje y al abandono del arte narrativo.

Así, algunas dificultades que enfrenta la experiencia son: a) por exceso de información, ya que la información no deja lugar a la experiencia, pues quien busca y consigue información sabe muchas cosas pero al tiempo que logra estar bien informado lo que consigue es que nada *le pase*;¹⁸ b) por exceso de opinión, es común que el sujeto moderno sea alguien que tiene que opinar sobre todo lo que pasa, alguien que debe tener opinión propia y crítica y, si no es así, se siente “fuera de lugar”, como si le faltara algo esencial, pero esta obsesión por la opinión cancela las posibilidades de “hacer experiencia”, de que algo *nos pase*; c) por falta de tiempo, en el mundo moderno todo pasa demasiado deprisa, y el acontecimiento suele presentarse en forma de shock, de estímulo fugaz, momentáneo o en forma de vivencia instantánea, puntual y desconectada; de esta manera, la velocidad de los acontecimientos y la obsesión por la novedad impiden una conexión significativa con el sujeto capaz de generar experiencia; y d) por exceso de trabajo, el sujeto moderno es un ser que trabaja, es decir, que pretende conformar el mundo (natural, social y humano) según su saber, su poder y su voluntad, lo cual hace que nos relacionemos con el acontecimiento desde el punto de vista de la acción en un afán permanente de cambiar las cosas; esa situación hace de nosotros seres en actividad permanente, seres siempre movilizados, sin poder parar; y, al no poder parar, nada *nos pasa* (Larrosa, 2011).

Otras limitaciones y peligros que enfrenta la experiencia corresponden al orden de lo epistémico pues están relacionadas con la filosofía y con la ciencia: por una parte se le considera inferior a la ciencia porque el saber de experiencia es siempre conocimiento de lo singular, y siempre se espera que el conocimiento derivado de la ciencia sea de lo universal; por otra parte, la filosofía clásica –como ontología, como dialéctica, como saber según principios– busca verdades apegadas a la razón y que sean generalizables, e independientes de la experiencia en tanto está demasiado ligada no sólo a la fugacidad y la mutabilidad del tiempo y a situaciones particulares sino también a la sensibilidad, a las pasiones, al sufrimiento de quien la padece, demasiado vinculada a nuestra propia vida (Larrosa, 2011). Según estas consideraciones el riesgo o peligro que corre la experiencia ante la ciencia moderna es que esta tiende a objetivarla, a homogeneizarla, a controlarla, a fabricarla; en fin, a convertirla en

¹⁸ Según Benjamin la información se le enfrenta a la narración de una manera por demás amenazadora ya que su pronta verificabilidad y su imprescindible plausibilidad la hace irreconciliable con la narración, dificultando así el intercambio de experiencias a través del relato; además porque no hay acontecimiento alguno que no esté cargado de explicaciones, cuando “la mitad del arte de narrar radica precisamente en referir una historia libre de explicaciones” (1936/2012: 38-39).

experimento y a elaborarla desde su particular punto de vista: con pretensiones de objetividad y generalización, pero eso eliminaría lo que la experiencia es.

El saber de experiencia

De la experiencia siempre emanan ciertos saberes que hasta cierto punto la constituyen. Estos saberes se caracterizan por ser contruidos a lo largo de la vida –es decir se enriquecen cada vez que hacemos una experiencia– y por estar siempre incorporados a la práctica. En el caso de la docencia se refieren a aquellos saberes que le confieren inteligibilidad y sentido a nuestra labor educativa, le ofrecen significaciones, puntos de referencia y orientaciones. Dicho de otra manera, su función práctica es ofrecer razones para actuar.

Según el lugar desde el que se miren y la manera de conceptualarlos pueden adquirir diferentes connotaciones; por ejemplo, como *saberes del docente* (Tardiff, 2004) pueden entenderse como una especie de teoría construida por nosotros mismos a lo largo de nuestra vida social –individual y familiar–, de nuestra formación –como estudiantes– y de nuestra experiencia docente –práctica profesional– por lo que se puede decir que son biográficos; pero, al igual que la experiencia no se construyen de manera espontánea, es necesaria la participación intencional y reflexiva del sujeto. También pueden concebirse como el conjunto de conocimientos, de saber hacer, de actitudes y de intenciones –cuya coherencia no es tanto teórica como pragmática y biográfica–, asimismo, como representaciones sobre la naturaleza de la práctica docente que sirven para definirla, estructurarla y orientarla en situaciones de acción, cual si fueran una cultura docente en acción.

Otra característica de este saber del docente es que es heterogéneo y plural, en el sentido que se ha formado gracias a las vivencias y experiencias tenidas tanto en las instituciones educativas como en la práctica cotidiana y en la práctica profesional. Es así que los saberes de los docentes se pueden identificar y clasificar (Tardiff, 2004) según su fuente de procedencia en:

1. *Saberes personales*: adquiridos en la familia, el ambiente de vida, la educación en sentido lato; se integran por la historia de vida y la socialización primaria.

2. *Saberes procedentes de la formación escolar anterior*: se adquieren en la escuela básica y en la preparatoria, en los estudios profesionales no especializados. Se integran por la formación y socialización pre-profesional.
3. *Saberes procedentes de la formación profesional para la docencia*: se adquieren durante la formación para la docencia. Se integran por la socialización profesional en las instituciones formadoras de docente.
4. *Saberes procedentes de los programas y libros didácticos utilizados en el trabajo*: Adquiridos por la utilización de herramientas de los docentes: programas de estudio, libros didácticos, cuadernos de ejercicios, etcétera. Se integran por la utilización de las herramientas de trabajo y su adaptación a las tareas.
5. *Saberes procedentes de la propia experiencia en la profesión, en el aula y en la escuela*: se adquieren en la práctica del oficio en la escuela y en el aula, la experiencia de los compañeros, etcétera. Se integran por la práctica del trabajo y por la socialización profesional.

Así, se puede concluir que los saberes del docente son existenciales, sociales y pragmáticos (Tardiff, 2004): *Existenciales* en el sentido de que los docentes no piensan sólo con la cabeza, sino con lo que han sido, con lo que han vivido, con lo que han aprendido según sus experiencias de vida, es decir, se piensa a partir de su historia de vida, no sólo intelectual sino también emocional, afectiva, personal e interpersonal. *Sociales* porque esos saberes provienen de fuentes como la familia, la escuela, los grupos de amigos, etcétera, y se adquieren en tiempos sociales diferentes como la infancia, la edad escolar, la formación profesional; también porque, en ciertos casos, los producen y legitiman explícitamente grupos sociales. *Pragmáticos* porque se trata de saberes prácticos u operativos y normativos, y su utilización depende de su adecuación a las funciones, problemas y situaciones del trabajo.

El saber de experiencia también se puede encontrar como *saberes del trabajo* (Mercado, 2009), los cuales si bien hacen referencia al conjunto de conocimientos acerca de tecnologías, normas, costumbres y hasta rituales de organización laboral necesarios en la tarea de producción de objetos materiales o simbólicos, su valor principal radica en su capacidad para resolver problemas complejos y “aplicar conocimientos” a nuevos desarrollos tecnológicos, en su sentido de saberes de gestión o de trabajo en equipo.

De manera similar a como sucede con los saberes del docente, las instituciones de la sociedad como la familia, la escuela y el campo profesional van formando a los sujetos en saberes que luego transformarán en saberes del trabajo. En este caso se pueden encontrar cinco dimensiones que permiten entender mejor su construcción, a saber:

- *Dimensión política:* esta dimensión alude al lugar que los saberes proporcionan al sujeto en la escala social/laboral; según esta dimensión los saberes del trabajo ubican políticamente a los sujetos debido a que toda acción social es un acto político.
- *Dimensión pedagógica:* se refiere a la capacidad de transferencia y transmisión de esos saberes, los cuales considera son heredados en cuanto a cómo se reciben y a cómo se transmiten.
- *Dimensión técnica:* por su capacidad de realizar acciones específicas, instrumentales, para las tareas encomendadas.
- *Dimensión económica:* se refiere a la habilidad de reconocimiento que el sujeto tenga sobre sus propios saberes, en el sentido de reconocer en qué medida éstos se encuentran en estado tangible o intangible.
- *Dimensión social:* debido a la influencia del ambiente social y cultural para la adquisición y reconocimiento de los saberes del trabajo (Mercado, 2009).

Es preciso aclarar que los saberes del trabajo a los que se refiere Mercado se enmarcan en un planteamiento más amplio como saberes socialmente productivos, los que se entienden como aquellos saberes que, a diferencia de los conocimientos aprendidos en libros, al enseñar a los sujetos a transformar la naturaleza y su cultura también los transforma a ellos (Mercado, 2009); cuya productividad social depende de la articulación de sentido en la que los mismos se inscriben. Articulación que a su vez corresponde al orden de las prácticas sociales, lo que los coloca en el orden de lo político, por lo que son capaces de crear tejido social en una clase o sector de la sociedad donde los sujetos actúan (Puiggrós y Gómez Sollano, 2009).

Desde una perspectiva vinculada más directamente con la experiencia entendida como *eso que me pasa* encontramos el *saber de experiencia* (Larrosa, 2011), el cual se entiende como un saber humano, como un aprendizaje que se adquiere a lo largo de la vida “en y por el padecer”, “en y por aquello que a uno le pasa”, como un saber que va conformando lo que uno

es. Concebido así, el saber de experiencia presenta tres características básicas: es un saber finito; es un saber particular, subjetivo, relativo y personal; y es un saber que no puede separarse del individuo concreto en quien encarna. Por ello, si ante un mismo acontecimiento no todos hacemos la misma experiencia, menos aún construiremos el mismo saber.

Esta forma de entenderlo conlleva la idea de que el saber no es una cosa sino algo intangible y dinámico, que sólo existe en la medida en que es vivido por quienes lo elaboran, lo recrean, lo actualizan y le confieren un significado al usarlo (Contreras Domingo y Pérez de Lara, 2010). En este sentido, si comparamos conocimiento con saber podemos decir que mientras el conocimiento es un efecto de exterioridad, el saber se configura como un efecto de interioridad. El saber de experiencia también se caracteriza por ser el resultado de un proceso en el que las ideas y las estrategias que lo estructuran devienen de una práctica de reflexión en torno a lo vivido y de una relación pensante con el acontecer de las cosas (Mortari, 2002).

Pero, ¿cómo se construye el saber? Creo que al igual que la experiencia, la construcción del saber es como una caja negra en la que si bien sabemos que la alimentación principal es la experiencia y el resultado cierto saber, es difícil entender cómo se produce este, a lo sumo puedo establecer algunos preceptos tales como:

- a) *Suspender la tendencia a actuar siempre y con plena confianza en el conocimiento acreditado*: esto implica cultivar la disposición a la reflexión, a buscar los criterios que le dan sentido a la acción; esto requiere darse el tiempo necesario.
- b) *El saber toma forma a través de la reflexión con uno mismo*: lo cual conlleva acceder al sentido de lo que ha sucedido al vivir un acontecimiento o en la relaciones con los otros; para lograrlo se necesita dar cierta libertad a la mente.
- c) *El saber toma forma a través de la confrontación con los demás*: quiere decir que el saber de experiencia se estructura a través de razonamientos sociales compartidos con otros, con quienes mantenemos relaciones significativas, con quienes se pueden compartir dudas, contradicciones, logros y fracasos.
- d) *Se requiere que uno asuma la responsabilidad de encontrar la solución adecuada a cada situación problemática concreta*: esto significa que ante un problema, si bien uno puede recurrir a los saberes acreditados o al conocimiento científico de los

expertos, es necesario interpelarlos primero para poder llegar a una comprensión adecuada del problema, no para aplicarlos o sacar de ellos criterios para la acción.

- e) *Saber deshacerse del saber de experiencia en el momento adecuado*: si cada persona con quien se interactúa o cada situación problemática que se enfrenta siempre son distintas, y si uno quiere ir a su encuentro sin encuadrarlo inmediatamente en nuestro saber, es necesario abandonar lo que uno sabe o cree saber. Lo cual no significa dejar de usar las estrategias que nos han dado buenos resultados, sino deshacerse de las ideas previas, tomarse el tiempo suficiente para observar y escuchar sin anticipar nada, y saber mantener las mismas dudas como si fuera la primera vez.
- f) *El saber de experiencia es un saber incompleto y con muchos defectos, pero es un saber propio*: significa que el saber de experiencia nunca es suficiente, que a veces no podemos usarlo en todos los problemas que se nos presentan, incluso que a veces llega a ser un obstáculo, pero que es nuestro, que nos pertenece.
- g) *No es fácil reconocer el propio saber por uno mismo*: con este principio señalo lo difícil que es encontrar el vínculo con el propio saber, lo cual sucede tanto por ubicarse en un paradigma científico que hace perder la relación con el saber, como por sumirse en un trabajo práctico que dificulta hacer consciente las maneras en que dicho saber guía las acciones cotidianas.
- h) *Exponer el saber de experiencia no es una simple tarea que se pueda hacer ante cualquier persona o en cualquier circunstancia*: quiere decir que para lograr esto se necesita una conexión de estima, de admiración, de deseo, de eros, con otro u otros para hacer posible narrar y comprender las prácticas que llevamos a cabo al afrontar situaciones difíciles que nos permiten hacer experiencia y construir saber.

III. LA INVESTIGACION AUTOBIOGRÁFICA Y NARRATIVA

Hay una diferencia entre las personas que cuentan historias y las personas que construyen teorías acerca de lo que está más allá de nuestra imaginación.

R. Rorty

La investigación autobiográfica y narrativa es uno de esos caminos posibles de acercarse al otro en el encuentro consigo mismo.

Manuel Martínez Delgado

El sentido básico de la propuesta

La investigación autobiográfica y narrativa –como la he nombrado en esta investigación– se conforma con elementos de varios enfoques teórico-metodológicos para la generación de conocimiento que privilegian las fuentes biográficas y autobiográficas; por ello, con la intención de posicionarme para investigar la experiencia docente desde un lugar en el que sea posible la participación más activa de las personas investigadas y el involucramiento del investigador, he integrado algunos principios de la investigación narrativa, la investigación biográfico-narrativa o investigación (auto)biográfica y de la investigación autobiográfica.

La investigación narrativa o narratología tal vez sea el enfoque más amplio y abarcativo, por lo que muchos de sus presupuestos han sido retomados por los otros enfoques de investigación y, por lo mismo –como campo de estudio y como método de conocimiento– es usada por diversas disciplinas como la teoría y crítica literarias, la semiótica, la filosofía, la antropología, la lingüística, la historia, el arte, el cine, la teología, la psicología, la educación, e incluso en algunos estudios de la biología evolucionista. Por lo que, sin duda alguna, en su seno es posible trabajar desde la multi-referencialidad que he aludido al final del primer capítulo.

Asumo este enfoque porque privilegia el estudio de las formas como los seres humanos experimentamos el mundo, por su capacidad metodológica de reproducir las experiencias de la vida –tanto personales como sociales–, y por reconocerlas como relevantes y llenas de sentido (Connelly y Clandinin, 1990/2008); asimismo, porque al tiempo que pone la atención en captar el curso de la vida tal como lo cuentan las personas avanza progresivamente desde estas historias hacia un universo más teórico, tratando siempre de preservar la vida que brota de ese material (Huberman, 1995/2005).

De esta manera, un aspecto que particularmente me ha sido útil es la distinción de sentidos que Connelly y Clandinin (1990/2008) le otorgan a la narrativa; así, la narrativa es el *fenómeno* (u objeto) que se investiga, y al mismo tiempo el *método* de la investigación. De ahí que para evitar confusiones al fenómeno podamos llamarlo historia o relato, y reservar narrativa para hablar de la investigación.¹⁹ 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, 1990/2008: 12). Esto conlleva la necesidad de explicar algo de una manera que vaya más allá de la autocomprensión de las personas; por ejemplo, en una investigación sobre el saber de experiencia de profesores argentinos, Suárez y Alliaud expresan esta distinción de la siguiente manera:

Quienes protagonizan situaciones de enseñanza relatan, narran, cuentan y reflexionan acerca de lo que vivieron en situaciones particulares y, en ese decir la experiencia vivida se redimensiona, se torna accesible y comunicable a otros, participa del debate público acerca de la educación y la enseñanza escolar. Como investigadores nos propusimos producir conocimiento creando y recreando ese saber producido a partir de las experiencias vividas por quienes enseñan o enseñaron en diferentes escenarios y momentos históricos (2011: 14).

Esta distinción es importante porque permite diferenciar claramente los investigados y sus relatos, del investigador y su narrativa de investigación, dado que los objetivos, intereses y responsabilidades de unos y otros necesariamente son distintos, salvo en el caso de una

¹⁹ No obstante, relato y narrativa, en el sentido de narración como forma de estructurar los escritos, comparten la misma definición general: aquella que “está constituida por una serie de *actos* verbales, simbólicos o conductuales que se hilvanan con el propósito de ‘contarle a alguien que ha sucedido algo’” (Gudmundsdottir, 1995/2005: 54).

investigación colectiva o co-investigación en la que todos los participantes asumieran ambos roles; también es importante porque permite reconocer que el contexto social dentro del cual se cuenta algo, las razones para contarlo, la competencia narrativa del narrador y la audiencia a quien se dirigen unos y otros, son aspectos relevantes para escribir y para comprender tanto los relatos como la narrativa.

Otro atributo fundamental de la investigación narrativa que orienta mi investigación es la relación de colaboración que se establece entre investigador e investigados; se trata de una relación parecida a la de amistad, de atención mutua, de sentimientos conectados y de propósitos e intenciones compartidas; es por ello que al empezar el proceso de la investigación es importante que todos los participantes tengan voz, pero el investigador escucha primero la historia del participante antes de contar la suya. Esto significa que se juega a un *juego de creencias*, el cual “supone una forma de trabajar en el interior de una relación que exige conocimiento conectado, una relación en la que el que conoce está personalmente unido a lo conocido” (Connelly y Clandinin, 1990/2008: 21).

Es por ello que el dispositivo de trabajo exige construir una relación en la que ambas voces puedan ser oídas, ya sea a lo largo de todo el proceso de la investigación o en alguna de sus partes según lo admita la construcción metodológica particular. 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. Indudablemente esto introduce cierto nivel de complejidad en la investigación, pero esta puede abordarse como un problema de múltiples voces en la que lo más importante es resolver cuál de las voces es la dominante cada vez que escribimos yo: el yo que cuenta las historias personales, el que cuenta las historias compartidas y construidas colectivamente o el yo del investigador en su intento por explicar y comprender su objeto de estudio y dar cuenta de sus resultados de investigación.

Todo esto me permite diferenciar dos grandes momentos del trabajo de investigación, uno de elaboración de relatos y/o algún otro tipo de escrituras del yo por parte de los investigados, y otro momento analítico, interpretativo y comprensivo con esa información por parte del (de los) investigador(es). El tránsito de uno a otro momento depende del objeto de estudio y del dispositivo metodológico, puede darse en forma gradual a lo largo de todo el

proceso o bien considerarse solamente en alguna de las fases de la investigación como sucedió en este estudio. Esto conlleva un abandono de la relación colaborativa en la escritura de la narrativa del investigador, sin embargo al igual que Connelly y Clandinin (1990/2008) considero que esa narrativa es también un relato colaborativo, dado que es construida y creada a partir de las vidas tanto del investigador como de los participantes y de la interacción que en alguna parte de la investigación se da entre ambos.

Por otra parte, he integrado algunas características generales de la investigación biográfico-narrativa, también conocida –sobre todo en Brasil– como investigación (auto)biográfica, como tomar las narraciones biográficas o autobiográficas²⁰ de un individuo o de un grupo como objeto de reflexión, tratar de superar una concepción fragmentaria de lo humano y poner en el centro de la investigación los elementos más importantes que caracterizan las diversas fuentes auto-biográficas: la construcción o creación que la persona hace de sí misma, el sentido que le confiere a sus acciones y la conciencia de sí.

Con este enfoque coincido en sus propósitos de investigación en cuanto están orientados a explorar el entrelazamiento entre lenguaje, pensamiento y praxis social; a analizar cómo los individuos integran, estructuran, interpretan los espacios y las temporalidades de sus contextos histórico-culturales, para examinar el proceso de construcción del sujeto en la interacción dialéctica entre el espacio social y el espacio personal mediante el lenguaje; y a interrogar los modos con los cuales los individuos dan forma a las experiencias, en la interacción con el otro; en suma, por tratar de comprender cómo los individuos atribuyen sentido al curso de la vida, en el itinerario de su formación, en el recorrido de la historia (Passeggi, 2011).

Asimismo, me parece interesante cómo este enfoque plantea la coexistencia de tres intereses de trabajo: aquellos que se enfocan hacia la investigación para producir conocimiento, los que lo hacen hacia la formación y los que promueven la acción o intervención en una realidad social, pues no sólo ayuda a distinguir y aclarar cuál de éstos le interesa a uno o cuál va a privilegiar –porque es común que aparezcan juntos–, sino también entender que se pueden llevar a cabo cada uno de estos por separado, alguna de sus

²⁰ En este enfoque las narraciones biográficas y autobiográficas incluyen cualquier tipo de relato o de historia de vida (completas o fragmentos de estas, pudiendo estar elaboradas en forma oral, escrita o por medio de la imagen como cinebiografía, fotobiografía, videografía, webgrafía u otras), elaborados tanto por la persona investigada (escritos de sí) como por el investigador.

combinaciones o los tres al mismo tiempo.²¹ Desde luego, cada uno tiene su propio nivel de complejidad y requiere aproximaciones teóricas y metodológicas específicas.

Con la investigación autobiográfica (propriadamente dicha) coincido plenamente en privilegiar las narrativas o escrituras del yo como material empírico; es decir, en este enfoque no se trabaja con relatos o historias de vida realizadas sobre otros, sino con relatos o con historias propias, lo cual implica que el sujeto investigado da cuenta de manera reflexiva, analítica e interpretativa de la memoria de algún aspecto, cuestión o tema de su vida.

De esta manera, en este enfoque pueden presentarse dos situaciones: una en la que varios sujetos investigados son a la vez los investigadores mediante un proceso colectivo de investigación (Hernández y Rifà, 2011) que bien podría llamarse co-investigación; y otra que se lleva a cabo de manera individual con uno mismo (desde sí mismo, sobre sí mismo, para sí mismo y consigo mismo), pudiendo ser asesorado por otro investigador cuando esto sea posible (López Górriz, 2007; Jurado, 2011).

Sin embargo, en este estudio, he optado por una posición intermedia en la que los sujetos investigados participan activamente y de manera importante sólo en una parte del proceso de investigación: en la construcción de los relatos autobiográficos de experiencia, o fase de trabajo de campo como suele llamársele en otras investigaciones. No obstante, al igual que en la co-investigación y en la investigación con uno mismo, siendo el investigador me he incluido como sujeto investigado; ante esta situación, he tratado de sortear los problemas de implicación distinguiendo lo más claramente posible mi participación –junto con los demás sujetos investigados– en la construcción de los relatos autobiográficos del trabajo narrativo que como investigador yo solo debo asumir.

Desde luego estoy consciente de que si bien, una vez que termina la elaboración de los relatos autobiográficos de experiencia, me deslindo del grupo de docentes investigados yo sigo un proceso de investigación en el que al analizar e interpretar a los demás también lo hago

²¹ Un ejemplo que ilustra la integración de estos tres intereses de investigación es el movimiento conocido como historias de vida en formación. En este caso, mediante un interesante trabajo grupal entre la persona en formación y el formador-investigador es posible que se genere conocimiento tanto por parte del participante al convertir sus saberes en conocimiento como por parte del formador al analizar e interpretar el material biográfico obtenido; luego, cuando el participante, en su calidad de aprendiz logra hacer experiencia a través de la escritura y la reflexividad, se transforma o se reinventa se ha dado un proceso formativo; por último, cuando el participante transforma su propia práctica o las prácticas sociales en las que está inmerso, el proceso de acción-intervención habrá ocurrido.

sobre mí mismo. He ahí la combinación *sui generis* que propongo entre la co-investigación propuesta por Hernández y Rifà (2011) y la investigación con uno mismo que han trabajado López Górriz (2007) y Jurado (2011).

Cabe mencionar que en el caso de una co-investigación, pero sobre todo en una investigación con uno mismo, autobiografía e investigación autobiográfica estarán íntimamente relacionadas, al grado que podría resultar difícil trazar las fronteras que permitan decidir cuándo una narrativa –como resultado del estudio– es una investigación y cuando sigue siendo una pieza literaria; junto a lo cual se podría presentar la confusión de cuál yo está hablando, si el yo del investigado o el yo del investigador. Dificultades que se pueden sortear al separar los dos momentos ya señalados: elaboración de los relatos en tanto sujetos investigados y el trabajo de análisis e interpretación del(los) investigador(es), con lo cual se distinguen más claramente los yoes que están hablando; pero en el caso de esta investigación tales dificultades serán más fáciles de sortear al tratarse de un estudio intermedio entre co-investigación e investigación con uno mismo.

En un sentido similar, es necesario sortear el inminente peligro de enfatizar el carácter celebratorio de la experiencia del yo o de sobrevalorar la vida individual, lo cual se puede hacer al vincular las experiencias interiores de cada persona con su cultura y al tomar en cuenta los contextos y las marcas sociales y culturales que siempre están presentes en las escrituras del yo, lo cual significa conectar lo autobiográfico y personal, la subjetividad²² y el sí mismo con lo social y lo político, en fin con lo cultural (Hernández y Rifà (2011).

Sin embargo, en esta investigación autobiográfica y narrativa de la experiencia no es posible considerar a fondo la dimensión cultural debido a que sólo se estudia “la superficie de experiencia” (Flick, 2004), lo cual incluso marca sus alcances y limitaciones. Es decir, esta investigación se concentra en las intenciones y el significado subjetivo que los participantes relacionan con las acciones y los acontecimientos vividos, expresados gracias a la toma de

²² La subjetividad es la manifestación del sujeto, es la expresión de lo que este es, o de aquello que lo constituye como tal; una subjetividad que nunca se genera de manera aislada sino que es producto de una construcción social, conformada intersubjetivamente. La subjetividad hace referencia a todo un “conjunto de procesos que constituyen al sujeto: identificaciones, significaciones imaginarias, vínculos intra e intersubjetivos, deseos, fantasías, etcétera. Todo aquello que construye al sujeto, que estructura su realidad psíquica y conforma su identidad” (Anzaldúa, 2009: 19–20). La subjetividad también es el proceso mediante el cual los hombres producen su propio modo de existencia o hacen la experiencia de sí mismos como un juego de verdad en relación consigo mismos; es decir: la manera en que se constituyen como sujetos (Lechuga, 2007).

conciencia del sujeto a través del relato retrospectivo (estudio de las formas del relato, en su modo de enunciación y representación de las historias); por lo que no considera las estructuras profundas contenidas en los modelos culturales ni en los patrones interpretativos y las estructuras latentes de significado (estudio semiológico del contenido narrativo), menos aún en las estructuras latentes que permanecen inconscientes y sólo pueden ser estudiadas por enfoques como el psicoanálisis. No obstante, es necesario tomar alguna posición sobre el modo en que la dimensión cultural enmarca la percepción y la creación narrativa de la realidad.

En tal sentido, considero que la cultura y el contexto social en los que hemos crecido y en los que nos desarrollamos constituyen el nicho que proporciona las condiciones de posibilidad de todo lo que somos y hacemos, de nuestras formas de actuar y de pensar, de nuestra experiencia y nuestro saber. Un pensar que no consiste en sucesos que ocurren en la cabeza, sino en un tráfico de símbolos significativos –palabras, gestos, ademanes, sonidos, aparatos mecánicos, objetos materiales– que usamos para imponer significado a la experiencia (Geertz, 1973/2006).

Es por ello que la cultura en la que estamos inmersos y la propia concepción que tengamos de ésta²³ son parte de nuestra subjetividad y actuamos en consecuencia. Por lo que reconocer-nos en la cultura es un elemento constitutivo de la investigación autobiográfica y narrativa; este reconocer-nos implica, por una parte interpretar nuestra cultura al escribir los relatos, y por otra, como investigadores, mantener una mirada analítica sobre el papel que juega la cultura en la organización de la vida individual y colectiva.

Por todo lo expuesto, es claro que este enfoque de investigación autobiográfica y narrativa exige una estrategia de trabajo en la que reflexividad y dialogismo tomen un lugar privilegiado; es decir, una estrategia que permita la construcción de significaciones entre la narración, la escucha y la reflexión. De esta manera, el trabajo colectivo de poner en relación

²³ Por cultura entiendo la amalgama de significados, expectativas, prácticas sociales, comportamientos y actitudes, construidos y compartidos socialmente sobre la interacción del ser humano con los otros, consigo mismo y con su ambiente (sociocultural y natural) –para comprender-se en el mundo, para vivir en sociedad y para usar y cuidar los recursos naturales– que limitan, facilitan, ordenan y potencian tanto los intercambios y relaciones sociales, como las producciones simbólicas y materiales dentro de un contexto ubicado históricamente en un espacio y un tiempo. Así, la cultura se expresa en significados, valores, conocimientos, saberes, sentimientos, costumbres, rituales, instituciones, objetos y sentimientos de la vida individual y colectiva de las comunidades, de cada comunidad específica.

unos relatos con otros y la elaboración de resonancias²⁴ son el gozne que abre la puerta al proceso de investigación, pues además de consolidar el proceso de construcción de los relatos autobiográficos permiten visualizar temáticas de estudio y comenzar su análisis, así como una comprensión situada del objeto de estudio; pero eso se profundiza en el capítulo sobre la metodología.

El carácter experiencial, narrativo y autobiográfico de la investigación (Tesis No. 1)

La investigación autobiográfica y narrativa 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 lo que va sucediendo en él que lo hace tomar decisiones 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 la idea inicial, la elaboración teórica y metodológica, el trabajo de campo y el análisis e interpretación de la información hasta la presentación de los resultados). Desde luego, esto implica un involucramiento en lo que se investiga y una reflexión permanente en lo que se hace; en fin, un verse a sí mismo desde fuera como investigador pero sin alejarse de su propia práctica.

Conlleva también mantener una mirada de asombro y de duda ante los pequeños hallazgos, así como resistir la tentación de atrapar al objeto de estudio de una vez y para siempre, y dejarlo que emerja poco a poco, conforme uno mismo va aprendiendo a acariciarlo, a conquistarlo. Mirarlo siempre como si fuera la primera vez y dejarlo que te toque en lo que eres, y te sorprenda en lo que puedes ser en contacto con él, es decir abierto siempre a que algo te pase pero sin perder la curiosidad ni el atrevimiento de seguir buscando.

De esta manera, 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

²⁴ La estrategia de resonancias permite crear un espacio de encuentro entre los sujetos de la investigación, un espacio que da lugar al reconocimiento, a la emoción, a la lectura de las experiencias propias y las de otros, y a la reflexión a partir de incorporar al otro en el relato; lo cual permite, a través de ese diálogo, expandir sentidos más allá de los relatos del yo (Hernández y Rifà, 2011).

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 de la experiencia una experiencia en el investigador, además porque la propia naturaleza narrativa de la investigación así lo demanda.

Es así como en esta investigación –aún sabiendo que trasgredo el rigor fijado por ciertas reglas académicas para las tesis de grado– voy contando en modo autobiográfico aquellos aspectos más significativos que me acompañaron de forma creativa durante el viaje recorrido, que me prepararon para captar momentos, situaciones, prácticas y pensamientos relevantes para llegar a una meta sabiendo que esta abre nuevas perspectivas de trabajo.

Por ello también he tratado de dejar constancia de ese viaje a lo largo de todo el documento: en la introducción al recordar a mis principales interlocutores y los eventos donde nos encontramos; en el primer capítulo al contar la historia que me puso en las puertas de la investigación autobiográfica y narrativa, así como algunos aspectos de mi formación y experiencia laboral que orientaron mi posicionamiento epistémico; en este capítulo al comentar la manera como he integrado tres enfoques hermanos de investigación en una nueva postura que he llamado investigación autobiográfica y narrativa; en el capítulo de la metodología al exponer las premisas y lineamientos metodológicos que me permitieron iniciar la investigación y luego seguir en el camino; y en el capítulo de la narrativa final al incluir una reconstrucción de lo vivido en las primeras etapas metodológicas de la investigación, al contar quienes son los profesores-investigadores que participaron y al incluir fragmentos de las historias que me han contado (no sólo para ilustrar mis conclusiones sino para dar cuenta de como cobran un nuevo sentido en el conjunto de la investigación).

El relato autobiográfico de experiencia (RAE) (Tesis No. 2)

Si bien la investigación autobiográfica trabaja con los escritos de sí (como autobiografías, autoetnografías, autobiografías intelectuales, autobiografías académicas, heterobiografías, relatos autobiográficos, autorreflexiones, incluso historias de vida o algún tipo de memorias, diarios o cartas), cuyas características generales –como ya lo había dicho– 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 esta investigación ha emanado el concepto *relato autobiográfico de experiencia* como un tipo particular de escritura.

Aunque tal vez la variedad más cercana sea la autobiografía intelectual, o más bien la autobiografía académica o de profesores puesto que la primera ha sido muy usada por investigadores o intelectuales que tienen una producción científica muy importante y esos escritos giran precisamente en torno a la historia de sus producciones teóricas, en cambio la segunda hace referencia a escritos sobre la vida de alguien como los profesores en el ámbito de las instituciones educativas. Por lo que es importante advertir –al menos conceptualmente– qué comparten y en qué difieren los relatos autobiográficos de experiencia de la autobiografía como género canónico.

Lo primero que hay que tener en cuenta es que si existen diferentes concepciones y maneras de nombrar la autobiografía, así como una amplia variedad de formas y estilos, y que cada una depende no sólo de la época, del uso que se le vaya a dar, de la finalidad que se persiga y de la perspectiva teórica y disciplinaria desde la que se aborda, sino también de los cambios concretos que el género va adoptando según los intereses, la tradición, la experiencia y la formación del escritor cuando decide contar su vida, entonces, es de esperarse que en los relatos autobiográficos de experiencia suceda lo mismo; lo cual implica que esta forma de entenderlos no puede ni pretende generalizarse, sino que es un concepto que se ha elaborado en el contexto de esta investigación sobre la experiencia.

Otro aspecto en el que concuerdan es que se trata de narraciones escritas u orales, incluso complementadas o realizadas a través de la imagen (fotografía o video), que alguien hace de su propia vida, en la que autor, narrador y personaje coinciden. Asimismo, tanto la autobiografía como los relatos autobiográficos de experiencia pueden considerarse dentro del fenómeno más general de la reflexividad.

También coinciden en que son textos de naturaleza interpretativa, elaborados por alguien que transforma su tiempo pasado y lo significa mediante la operación de la memoria, dotándolo de sentido según el momento y circunstancias en que se producen, según la situación biográfica del autor; es decir, de acuerdo con el conjunto de circunstancias materiales y simbólicas en las que el texto es generado y al momento o tiempo biográfico en que es escrito. De esta manera, estas narraciones no consisten en contar una vida reconstruyendo el pasado, sino una construcción que se estructura, significa, articula y crea desde la actualidad. Asimismo, siempre serán una autocreación, dinámica y nunca acabada,

que refleja una figura imaginada, lo cual implica que su escritura no es una tarea objetiva ni desinteresada, sino que detrás siempre habrá algún interés para mostrarse de una u otra manera, ante una audiencia determinada.

Sin embargo, difieren en que mientras la autobiografía suele privilegiar la vida individual y la historia de la personalidad como tema a tratar, y entenderse como un texto literario en el que la historia de la vida –la mayor parte de las veces completa– es tal y como la cuenta la persona que la ha vivido, 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. Más aún, hay que recordar que en el contexto de una investigación autobiográfica 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, mismos que el(los) investigador(es) puede/deben registrar y recuperar en sus propia narrativa de investigación.

De este modo, los relatos autobiográficos de experiencia docente interesan en cuanto posibilitan narrar lo vivido en aquellas situaciones de docencia en las que hemos estado inmersos, así como contar lo que hemos aprendido y lo que nos ha cambiado o transformado, ya que apunta hacia aquello que se convirtió en experiencia. Pero sobre todo interesan por el significado que se elabora y que se pone en juego al momento de la escritura del relato, pues se parte de los siguientes supuestos: a) los docentes saben o comprenden lo que hacen en tanto lo hacen, y sus reflexiones e interpretaciones son valiosas como material con el que se puede generar conocimiento, b) al narrarse los docentes producen las realidades por medio de los significados que atribuye a los acontecimientos vividos y a los objetos con los que trabajan, c) narrarse implica cierto trabajo de indagación y elaboración de la propia experiencia, y d) la narrativa autobiográfica tiene una dimensión hermenéutica que actúa y pone en práctica un modo de inteligibilidad. En síntesis, los relatos autobiográficos de experiencia expresan una realidad y tienen un valor epistémico como material para producir conocimiento.

En un intento por recapitular lo ya expuesto puede decirse que, aunque tienen muchos puntos en común, no concibo los relatos autobiográficos de experiencia como autobiografías (en el sentido canónico de este género), sino como la “libre” narración de ciertas vivencias y

acontecimientos que consideramos significativos porque dejaron una huella, porque nos transformaron o hicieron experiencia en nosotros, los que contamos porque nos dicen algo en el tiempo biográfico o momento de la escritura. Tampoco se espera que sean investigaciones que cada participante hace, ni se esperan piezas literarias, sino relatos temáticos de la experiencia docente que de manera autobiográfica recuperen aquello de la vida familiar, socio-cultural, laboral e institucional que hizo experiencia en la vida. En síntesis por relato autobiográfico de experiencia entiendo una narración de carácter autobiográfico que da cuenta de *lo que nos pasa* al vivir en nuestro entorno laboral –en este caso en ese entorno que llamamos educación– y permite pensar-nos y encontrar el sentido a lo que hemos hecho o dejado de hacer en la vida profesional –la tarea de educar en nuestro caso–.

Cabe comentar que en la autobiografía, la mayor parte de las veces la escritura suele ser cuidada para su posible publicación (tanto en su redacción como en el sentido de reunir los elementos dispersos de la vida personal y agruparlos en un esquema de conjunto), por lo que se convierte en un discurso cuya producción siempre requerirá alguna validación a través de la criba de ciertos controles sociales y académicos, impuestos por el propio autobiógrafo, por la institución patrocinadora o por la editorial que la hace pública; pero los relatos autobiográficos de experiencia tienen una finalidad diferente, la de servir de información o material empírico de una investigación y son válidos aún cuando haya desorganización en lo que se cuenta, confusión en su escritura o tengan ideas aparentemente deshilvanadas pues incluso esto es motivo de análisis por parte del investigador; lo cual no obsta para que puedan ser publicados en algún medio, como suele hacerse en muchas investigaciones.

Por último, a fin de completar la conceptualización de los relatos autobiográficos de experiencia, es necesario plantear que es de esperarse que esos transiten por los cuatro momentos de la experiencia del relato narrativo que en términos generales y de acuerdo con López Górriz (2007) conlleva su escritura, a saber: a) *movilización del relato de la experiencia* como un disponerse a recordar y dejarse trabajar por el recuerdo, b) *surgimiento del recuerdo o de la experiencia pasada* en la que la persona hace una lectura retrospectiva de su vida y se deja habitar por el recuerdo, y así encuentra situaciones, lugares, personas, acontecimientos, emociones, que relaciona con el tema investigado (en este caso su experiencia docente), c) *distanciación y concienciación* como un proceso de relectura de la vida, en la que la persona reacciona afectiva e intelectualmente respecto a sus recuerdos tal y como los comprende en el

presente, y puede profundizar en los sentimientos que experimenta y la nueva manera en que los comprende ahora, y d) *conceptualización del sentido de esas experiencias*, lo cual implica una puesta en perspectiva tanto afectiva como cognitiva de la experiencia para llegar a una conceptualización propia de su sentido.

Bajo este esquema puede decirse que los primeros dos momentos se vinculan con lo que somos (pero a su vez lo que ya no somos) y los últimos dos con lo actual, con lo que vamos siendo. En esta perspectiva, el proceso de escritura de los relatos se puede vincular con el diagnóstico del presente (*cf.* Foucault, 1979/1988), en el sentido que lo ubica en tres dimensiones distintivas: del nosotros, de lo que somos (dejamos de ser y vamos siendo) y de nuestro presente; es decir, se trata de una escritura desde sí mismos y desde el presente en el que se re-significa la realidad. Pero también se relaciona con lo que Delory-Momberger (2009) denomina proyecto de sí que articula pasado, presente y futuro, pues implica un impulso hacia delante, una orientación hacia el futuro, que viene a compensar ese estado constitutivo inacabado, esa falta de completud propia del ser humano. De ahí que si la construcción biográfica es considerada “una tentativa –necesariamente inacabada e indefinidamente reiterada– de reducir la distancia que separa el yo de su proyecto primordial” (Delory-Momberger, 2009: 69), sin duda alguna esto puede extenderse tanto a la construcción autobiográfica como a la construcción narrativa de la experiencia.

La creación del RAE como tarea colectiva (Tesis No. 3)

La creación de un relato autobiográfico de experiencia es mucho más fructífera si se lleva a cabo a través del diálogo, la confrontación y hasta la lucha con otros, más aún si esos otros son significativos para nosotros. Esta proposición puede hacerse no sólo desde el punto de vista conceptual al vincular la escritura del relato autobiográfico con la construcción de la identidad, la cual siempre se construye relacionamente en tanto es definida con las identidades que los otros reconocen en nosotros y las que nosotros generamos en ellos; sino también desde la experiencia tenida en esta investigación.

En un proceso colectivo de creación de relatos autobiográficos de experiencia la escritura individual se ve favorecida por el intercambio propiciado en el trabajo grupal, por el encuentro con los otros mediante un diálogo productivo al poner en común esos relatos, al

escucharse, leerse, cuestionarse, retroalimentarse, en una especie de red de relaciones de colaboración entre los investigados y el investigador. Trabajo en el que hay que evitar la monotonía de una escucha respetuosa que nada más animaría a seguir trabajando solos, hay que aprovechar las tensiones que generan los puntos de vista opuestos, las posiciones enfrentadas, las diferentes experiencias aún ante acontecimientos similares, hay que hacer entre todos un espacio fecundo que favorezca la reflexión de lo narrado, reconocer las experiencias pasadas y hacer otras nuevas, así como fortalecer los saberes de experiencia.

Asimismo, este trabajo colectivo potencia la refiguración de sí mismo al mirarse a través de la lectura que el otro hace de uno mismo pues permite superar, ampliar y enriquecer el marco del relato propio y la búsqueda comprensiva que persigue, es decir, esta lectura del otro actúa como una mediación simbólica. Ya lo decía Ricoeur: “el sí mismo no se conoce de un modo inmediato, sino indirectamente, mediante el rodeo de toda clase de signos culturales, que nos llevan a decir que la acción se encuentra simbólicamente mediatizada” (1986/2009: 353); desde luego, lo que Ricoeur enfatiza es la mediación narrativa como mediación simbólica que resalta y coadyuva la interpretación de sí mismo en el proceso de conocimiento de uno mismo, pero considero que esa forma de entenderla incluye la mediación de los otros a través de la escucha y el diálogo productivo.

Las observaciones anteriores me han llevado a precisar el prefijo *auto* de autobiográfico en el relato de experiencia, ya que si pensamos su construcción como una tarea en diálogo con los otros y de simbolización inevitablemente colectiva, este prefijo puede generar confusiones y hacer correr algunos riesgos; sobre todo si nos atenemos a definiciones fáciles y nos quedamos sólo con la idea de que auto significa “propio” o “por uno mismo” (por ejemplo al decir que la autobiografía es la vida de una persona escrita por ella misma).

Los riesgos se pueden presentar en tres sentidos: 1) entender que el auto significa hacer el relato uno mismo en soledad, sin el diálogo y la escucha de alguien más, incluso sin consultar otras fuentes; 2) pensar que el sujeto es autónomo, en el sentido de tener la capacidad de decidir por uno mismo, o la condición de quién, para ciertas circunstancias, no depende de nadie; y 3) creer que escribir sobre la propia vida es simplemente contar lo que se ha vivido, y hacerlo de manera coloquial y meramente descriptiva, o centrarla en aspectos triviales de la vida, sin poner en juego su creatividad y capacidad crítica para considerar sus

condiciones socio-culturales, o sin esforzarse por usar de algún modo la teoría al hacer algún análisis o interpretación de su propia vida, por mínimo que sea.

Una manera de afrontar estos riesgos es concebir ese *auto* como *sí mismo* pues tiene un significado más profundo y enriquecedor, implica que en su escritura, además de hablar *de sí mismo* el narrador hablará de otras cosas *desde sí mismo* y en relación con los demás; lo cual, en el contexto de un proceso de investigación, conlleva la idea de que se asuma como alguien que de alguna manera se co-responsabiliza en el proceso de construcción social del conocimiento.

Asimismo, relacionar ese auto con un concepto particular de *autonomía* ayuda a desafiar los riesgos señalados. Este concepto se refiere a que alguien es autónomo cuando obedece a condiciones propias que no están determinadas de antemano por la naturaleza, ni por fuerzas divinas o por leyes sociales ajenas a los seres humanos y válidas por siempre, también si percibe que esas condiciones pueden ser transformadas y que las leyes sociales son una autocreación social, y si es capaz de reconocerse en dichas leyes y como miembro de una sociedad compuesta por voluntades libres (Jiménez, 2007). Esto es, al relacionar el prefijo auto de autobiográfico con autonomía, surge un sentido diferente que permite por una parte advertir que nuestra vida *no* está determinada por algo inmutable o que no hayamos podido cambiar o recrear, o que sea completamente ajeno a nosotros mismos; y por otra parte, reconocer que *sí* dependemos de algo, pero sin determinación de otros o por causas ajenas, sino por algo en lo que somos partícipes junto con otros.

Sin embargo, la autonomía también puede entenderse en términos más individuales como “las posibilidades que cada quien tiene para enfrentar sus propias condiciones” (Jiménez, 2007: 178), lo cual, para este caso implica que cada quien escribirá su vida según sus posibilidades: su formación, su experiencia, su temple; y eso hay que respetarlo, es decir, en el proceso de escritura y re-escritura de los relatos no se pide a nadie que cambie sus relatos, cada quien ha de escribir y re-escribir con plena libertad.

IV. UNA METODOLOGÍA PARA INVESTIGAR LA CONSTRUCCIÓN AUTOBIOGRÁFICA Y NARRATIVA DE LA EXPERIENCIA DOCENTE

La investigación de la experiencia no se resuelve fijando un método, aunque sí reconociendo caminos recorridos, en la medida en que nos muestren experiencias de las que aprender. Podemos hablar de referencias, de mojones que pueden orientar, como también, como hacen los buenos caminantes, de preparativos que pueden ayudar, y de disposiciones que nos colocan en la posibilidad de la experiencia.

José Contreras Domingo y Nuria Pérez de Lara (2010)

El punto de partida: algunas premisas teórico-metodológicas

La premisa metodológica principal que orienta esta investigación es que *el objeto de estudio es construido por el investigador* mediante un proceso complejo que requiere una constante reconfiguración. Esta premisa se relaciona con la idea de que problematizar es un proceso largo y profundo, cuyo propósito es formular cada vez con mayor precisión y claridad el problema de investigación (Sánchez Puentes, 1993), pero se expresa mejor al decir que la construcción del objeto de estudio es una tarea que conlleva una reconstrucción y un ajuste constantes entre el referente empírico, el referente teórico y las preguntas de investigación (Buenfil, 2008).

De esta manera, definir el objeto de estudio es algo que va haciéndose y fructificando en el proceso mismo de investigación; es decir, uno va expresando sus propósitos, preguntas y objetivos según la comprensión empírica y teórica del problema de investigación, según los avances en la construcción del referente teórico y del trabajo de campo, incluso de la propuesta metodológica para su abordaje.

Más aún cuando de investigar sobre la experiencia se trata, pues ello implica un cierto enfoque inductivo que nos imposibilita para determinar de antemano las preguntas y objetivos

de investigación, los cuales, al principio de la investigación, más bien pueden plantearse como guías que orientan la búsqueda, porque como bien lo dicen Contreras Domingo y Pérez de Lara (2010: 45): “investigar la experiencia educativa significa adentrarse en los mundos subjetivos, inciertos, ligados al acontecer, a lo singular...”.

Una segunda premisa metodológica es la *conveniencia de explicitar constructos hipotéticos, supuestos hipotéticos o hipótesis de trabajo* como un elemento más que configura el objeto de estudio, ya que al igual que los objetivos y preguntas orientan al investigador en su trabajo, le permiten exponer mejor tanto lo que se propone como la perspectiva teórica desde la cual mira y construye su objeto de estudio.

Entiendo los constructos hipotéticos como conceptos abstractos que se infieren como realmente existentes y significativos para el caso específico de un objeto de estudio, como una pre-comprensión de este; sirven para orientar la investigación y como material básico para acercarse a la construcción de teorías, de proposiciones o de tesis, mostrándolos y fundamentándolos con base en los hallazgos propios, bien sea durante el proceso mismo de la investigación o al momento de las conclusiones o resultados finales en la narrativa del investigador. Por su parte, los supuestos hipotéticos funcionan como herramienta de orientación e interrogación durante la investigación, su función es orientar y guiar la indagación y fungir como herramientas analíticas en momentos específicos; otra característica es que al contrastarlos con los resultados se logra una mayor confianza en la investigación en su conjunto (de Alba, 2003; de Alba, 1995). Desde luego, ambos tienen una finalidad diferente a las hipótesis del enfoque hipotético-deductivo, pues no manejan variables ni se usan con el afán de comprobarse; asimismo, su carácter no es inamovible por lo que pueden cambiar o transformarse en el transcurso de la investigación.

De igual manera, las hipótesis de trabajo se conciben como el enunciado de una conclusión general que proviene desde las primeras interpretaciones (por ejemplo las que se hacen durante el trabajo de campo), por lo general se escriben en forma proposicional y también tienen un sentido provisional y dinámico, es decir, se pueden confirmar o desmentir a medida que avance el estudio. Confirmación o desmentido que de ninguna manera se entiende como comprobación empírica sino como el adelantar ciertos resultados que el investigador cree que vale la pena considerar en un momento dado de la investigación, pero que es posible

que no sobrevivan todo el viaje. Así, las hipótesis de trabajo están vinculadas al proceso de análisis e interpretación ya que pueden cobrar mayor relevancia o ser reemplazadas en la medida que se avanza en estos procesos, pero en cualquier caso apoyan e impulsan tanto el análisis como la interpretación (Simons, 2011).

Desde mi punto de vista, los constructos o supuestos hipotéticos y las hipótesis de trabajo se pueden elaborar considerando dos partes importantes: una parte teórica de carácter general y abstracta (que se puede plantear en una o varias hipótesis generales), y otra más específica que, conservando su carácter teórico, haga referencia a aspectos más concretos o empíricos de la realidad (que se puede exponer en una o varias hipótesis específicas).²⁵

Una tercera premisa es *entender el referente teórico de la investigación como una versión preliminar o pre-comprensión del objeto que se estudia* desde una perspectiva particular; esto es, como un conjunto de supuestos sobre el objeto que si bien inicialmente se elaboran recogiendo conceptos del campo de estudio, luego se reformulan y se elaboran más gracias al material empírico que va emergiendo en el proceso de investigación, a las decisiones metodológicas del investigador y a sus análisis e interpretaciones.

Esta premisa se establece con base en dos consideraciones: a) las teorías son versiones del mundo que están en constante construcción, revisión, evaluación y reconstrucción; por lo que no son representaciones de hechos dados, sino versiones o perspectivas a través de las cuales se ve –o se oculta– el mundo; y b) esta pre-comprensión del objeto de estudio debe considerarse preliminar y relativa, y debe superarse con información nueva, no congruente (Flick, 2004).

La cuarta premisa se deriva de la primera sobre la construcción del objeto de estudio por parte del investigador: *la metodología o el método²⁶ se construye para un objeto de*

²⁵ Cabe aclarar que los constructos o supuestos hipotéticos y las hipótesis de trabajo no se relacionan con lo que desde un enfoque cuantitativo o desde una perspectiva de comprobación sería una hipótesis conceptual –la hipótesis que se formula con base en el marco teórico de una investigación y debe explicar el fenómeno estudiado– pues esta tiene diferentes funciones, como orientar la investigación focalizando el problema como base para la búsqueda de datos que las corroboren o refuten, y por lo general se enuncia como relación causal entre las variables comprendidas en el marco teórico (Müller, s/f).

²⁶ No me refiero al método en el sentido filosófico-epistémico en su nivel más alto de abstracción (primer nivel) que alude a los procedimientos inherentes a toda investigación en cuanto fuente de conocimiento sistemático y fundamentado –científico–; tampoco a método como actitud frente a un objeto de estudio (segundo nivel) que proporciona los principios que organizan la investigación en su conjunto (investigación narrativa o método narrativo en este caso); sino al método –que en este tercer nivel también se conoce como metodología– en el

estudio particular; desde luego, dicha construcción debe ser congruente con las premisas epistémicas, teóricas y empíricas que fundamentan la investigación. Así, por ejemplo en el caso de la investigación biográfica se deben elaborar los métodos e instrumentos que permitan, por una parte conciliar dos de sus principales exigencias: responder a la singularidad de su objeto y al mismo tiempo a una necesaria formalización científica; y por otra parte responder metodológicamente a una cuestión teórica propia de este enfoque de investigación: la construcción del mundo interior/mundo exterior, y la apropiación por el individuo de los ambientes donde se desenvuelve (Delory-Momberger, 2012).

A fin de complementar esta premisa, junto con Contreras Domingo y Pérez de Lara (2010) podemos decir que en la investigación de la experiencia no hay método, en el sentido que este ha dejado de ser un camino que se recorre para convertirse en un camino que se fija, o un camino que es creado mientras se recorre, es decir un camino que se hace al andar; con el único requisito de que pueda ser de nuevo repetido. No obstante, es importante reconocer los caminos recorridos por otros investigadores, sobre todo aquellos que nos brindan la posibilidad de tener una buena experiencia; por lo que entonces será necesario dejar constancia y testimonio de la metodología usada, exponer la crónica del viaje y del camino que se abre pues animará a otros a explorar y abrir nuevos senderos.

Estas cuatro premisas son la base de los lineamientos metodológicos que orientaron el inicio de la investigación, de la elaboración del referente teórico y de la estrategia metodológica general.

Lineamientos metodológicos de inicio

Los lineamientos metodológicos que permitieron iniciar la investigación los elaboré tomando en cuenta las sugerencias que algunos autores hacen para lograr el rigor y la cualidad necesarios en una investigación autobiográfica, narrativa y de la experiencia educativa (López Górriz, 2007; Hernández y Rifà, 2011; Connelly y Clandinin, 2008; Contreras Domingo y Pérez de Lara, 2010). Estos son:

sentido de tentativa de explicación de una realidad, relacionado con la etapa específica que lleva al investigador a conseguir sus objetivos y a dar cierta importancia al papel que juega la teoría en la investigación, al significado de ciertos conceptos clave, a la forma de acercarse a la realidad y a la concepción de técnicas o dispositivos concretos que usará para lograrlo.

- a) Explicar por qué el problema de investigación reclama afrontarlo desde un enfoque autobiográfico y narrativo. Lo cual ha quedado expuesto en el apartado sobre el objeto de estudio.
- b) Hacer una exploración de los orígenes de la investigación, de los intereses que la motivan y las formulaciones iniciales, pues constituyen el horizonte situacional desde el que cobra forma la investigación. Esto ha quedado expuesto en el apartado de problematización del primer capítulo.
- c) Hacer explícitos los supuestos, conceptos y todo tipo de referentes (epistémicos, teóricos y metodológicos) que guían la investigación –en este caso desde una perspectiva de investigación autobiográfica y narrativa–, los cuales se exponen en los capítulos teóricos y en el capítulo de la metodología.
- d) Plantear desde el principio de la investigación los aspectos del corpus del relato que interesan al inicio de la investigación; los más importantes en este caso son:
- *Las vivencias y los acontecimientos* ocurridos a lo largo de la vida de los copartícipes en la investigación –desde la infancia hasta un cierto momento de la actualidad– que posibilitaron, detonaron, permitieron, favorecieron u obstaculizaron “hacer experiencia” en la vida docente.
 - *Los sentimientos y las sensaciones* al realizar nuestro trabajo docente y al narrar nuestra experiencia (la atención, el vacío, la confusión, la sorpresa, el atrevimiento, el arriesgarse, el no saber, las contradicciones, las paradojas, los deseos, el hacer sin saber bien qué).
 - *Las percepciones, las intuiciones, las ideas y las opiniones*, las representaciones y los proyectos, el poder y la voluntad que advertimos y concienciamos de nuestra labor educativa y práctica docente.
 - *Las creencias y concepciones propias* (sobre la vida, la educación, la docencia, los estudiantes, las instituciones, la sociedad, etcétera) que se han hecho presentes en la tarea de educar.
 - *El sentido o sinsentido y las intenciones educativas* que otorgamos a nuestras acciones y prácticas educativas.
 - *Las relaciones que establecemos con los otros* significativos en nuestro papel social como docentes.

- *Nuestros modos propios de hacer, de enfocar, de enfrentar y de resolver* los problemas, retos y desafíos educativos.
 - *Las preocupaciones, dificultades y soluciones* que encontramos en la docencia, también las decisiones tomadas.
- e) Considerar que toda experiencia se vive en un contexto socio-político, cultural, institucional, es decir, lo que se vive y la manera en que nos afecta, así como el modo en que adquiere sentido, no puede desligarse de las condiciones políticas, materiales y simbólicas de la sociedad en que vivimos, particularmente de instituciones como la familia y la educación.
 - f) Al considerar que la experiencia necesita de la narración para expresarse, el corpus principal de la investigación se constituye por un conjunto de relatos de los sujetos investigados aquí denominados relatos autobiográficos de experiencia.
 - g) Como cualquier relato, se espera una narración que exponga acontecimientos, sentimientos, percepciones, creencias, en fin la memoria de nuestra trayectoria y la forma en que nos afectó; pero no sólo eso, sino también posibles significados e interpretaciones de aquello que da sentido a la vida y a la experiencia docente. Asimismo, sus autores pueden incluir cualquier indagación personal o teórica que apoye la reflexividad en la construcción del relato y permita dar un sentido nuevo o más profundo a lo narrado.
 - h) Incluir en el corpus de la investigación la participación y el relato autobiográfico de experiencia del propio investigador, por una parte como un sujeto investigado, y por otra –tal vez la más importante– como un modo de acercarse a las situaciones vividas por los demás, a sus circunstancias y a sus contextos, a fin de entender mejor sus puntos de vista y sus intereses, sus razones y sus aspiraciones, sus deseos y sus sentimientos, su experiencia y su saber.
 - i) Solicitar la elaboración de estos relatos de manera individual y por escrito, con la intención de lograr narraciones organizadas que pongan en relevancia lo significativo de la vida en relación con la propia experiencia docente; y sólo de manera secundaria solicitar otras escrituras del yo o relatos orales guiados por el investigador.
 - j) Obtener los relatos autobiográficos de experiencia desde una interacción/colaboración colectiva en el grupo de los copartícipes, en el que los sujetos de la investigación

puedan brindar-se un acompañamiento enviando distintas reflexiones en forma de espejo.

- k) Tratar de mantener una estrategia de reflexividad como forma de rigor de la investigación y como forma de validación de las decisiones tomadas; lo cual implica convertir la subjetividad presente en los relatos en una estrategia que promueva la reflexividad y el dialogismo²⁷ entre los sujetos investigados, y entre ellos y el investigador, considerar que el relato autobiográfico no necesariamente ha de centrarse en hablar sobre uno mismo, sino más bien desde uno mismo, y trabajar bajo una estrategia que favorezca o predisponga a compartir reflexiones mientras se construyen los relatos autobiográficos de experiencia.
- l) Considerar que la escritura de los relatos puede ser en sí misma una experiencia y, en tal sentido, resultar una actividad formativa para todos los sujetos de la investigación en tanto crea intercambios que permiten pensar-se y elaborar el sentido de lo vivido.
- m) Valorar desde el principio de la investigación la expectativa de publicar los relatos autobiográficos de experiencia, aún cuando para el presente estudio no sea una actividad constitutiva ni se considere parte del proceso de la investigación.

Una primera estrategia: el laboratorio de biografización como dispositivo de trabajo

La estrategia metodológica principal se plantea como un dispositivo que pone en relación-integración por una parte las líneas teóricas que fundamentan el objeto de estudio: la narrativa, lo autobiográfico, la experiencia, la subjetividad, y por otra parte a los sujetos de la investigación.

Esto es, como un dispositivo particular que busca hacer hablar y hacer ver el objeto de estudio: el *proceso de construcción autobiográfica y narrativa de la experiencia docente*, mas no como un objeto preexistente sino en lo que tiene de intangible, de incomprensible. Un dispositivo que –como cualquier otro– por su propio régimen de luz y por la manera en que esta cae, se difunde o distribuye, hace nacer o desaparecer el objeto que sin ella no existía (Deleuze, 1999); es decir: un dispositivo que en cierto modo termina de construir al objeto de

²⁷ Lo cual es nodal para “indagar cómo la construcción de significaciones se articula en los intersticios entre la narración/la escucha y la reflexividad” (Hernández y Rifà, 2011: 38).

estudio, y que a su vez construye una verdad como tentativa de explicación de una realidad, como una realización de las líneas de trabajo que lo constituyen.

Un aspecto importante a considerar en esta idea de dispositivo es que los regímenes de luz son también regímenes y líneas de enunciación que permiten distinguir posiciones diferenciales, como por ejemplo las posiciones de los sujetos investigados y sus relatos autobiográficos de experiencia, de las posiciones del investigador y la narrativa resultado de su estudio.

Un elemento más a destacar del dispositivo es el concepto de actualidad, pues nos permite distinguir lo que somos –en realidad lo que ya no somos, porque ya es historia– y lo que estamos siendo o lo que llegamos a ser, es decir la parte actual como un otro con el cual ya coincidimos. Este elemento del dispositivo me parece importante en la narrativa porque se relaciona por una parte con la idea de que la vivencia y el acontecimiento pasados nos permitieron ser en su momento; y por otra parte con la experiencia en tanto toma de conciencia a posteriori del acontecimiento, la cual podemos vincular a lo que estamos siendo en la actualidad.

Este dispositivo se concreta en lo que he llamado *laboratorio de biografización*, mismo que parte de la idea que la elaboración colectiva del relato autobiográfico de experiencia es posible cuando un grupo hace sinergia al contarlos, construirlos y reconstruidos, y cuando en el grupo se establecen vínculos de colaboración a través de un proceso de lectura/escucha del relato de otros y la escritura del relato propio. Así que este laboratorio puede entenderse como un espacio de trabajo, de diálogo, de escritura y re-escritura que pone en relación tanto a los relatos con sus autores, como a los sujetos investigados con el investigador, favoreciendo así esa construcción colectiva de se desea.

Esta noción de laboratorio de biografización se inspira por una parte en una estrategia particular denominada elaboración de resonancias que ha sido probada por Hernández y Rifà (2011) y Creus, Montané y Sancho (2011), la cual consiste en crear un espacio de encuentro entre personas en el que sus relatos cobran sentido a través de la lectura, la escucha y la mirada atenta, comprensiva, crítica e implicada, y la interpretación compartida con los otros; un espacio de encuentro en el que se da lugar al reconocimiento, a la emoción, a la exposición

de experiencias propias y de otros, y a la reflexión que permite expandir sentidos, a partir de incorporar al otro en el relato a través del diálogo.

Y, por otra parte, toma en cuenta la importancia que Delory-Momberger le otorga al hecho de leer y/o escuchar la narrativa ajena pues coincide con ella en que “uno sólo puede (re)construir el *mundo-de-vida* de la narrativa que escucha o lee, relacionando ese mundo con sus propias construcciones biográficas y *comprendiéndolo* en las relaciones de resonancia y de inteligibilidad con la experiencia biográfica propia” (2009: 62-63); asimismo, en que la lectura-escucha de la narrativa ajena es un lugar privilegiado en el que podemos experimentar nuestra propia construcción biográfica mediante una apropiación de los biografemas²⁸ (personales, sociales, históricos, culturales, imaginarios) del otro, en la medida que respondan al mundo de vida personal.

En síntesis, la elaboración de resonancias es una parte medular del laboratorio de biografización pues favorece la experiencia compartida entre los sujetos investigados y entre éstos y el investigador, en un ir y venir entre contar la propia historia y escuchar la de los otros. Asimismo, implica un darse cuenta cómo el propio yo se asemeja al otro; es decir, en esa escucha la comprensión que uno desarrolla de la narrativa ajena no sólo pone en juego el relato del otro con uno mismo, sino también a uno mismo con sí mismo.

Una segunda estrategia: de la descripción al análisis e interpretación/comprensión de los relatos

En este apartado abordo algunas cuestiones relacionadas con el trabajo de análisis, interpretación y comprensión que como investigador debo hacer a fin de elaborar los resultados de la investigación o la narrativa del investigador. Lo primero es plantear las siguientes *premisas*: 1) *el análisis y la interpretación no son procesos independientes*: ambos procesos son interactivos y, en distintos grados, siempre están presentes en las diferentes fases

²⁸ Para Delory-Momberger (2009) los biografemas no se refieren a hechos, acontecimientos o eventos sucedidos en la vida de alguien y que se cuentan en un relato, sino que los entiende como una especie de categorías –que proceden por abstracción y generalización– que tienen la capacidad tanto de convertir ciertos elementos del material biográfico en objetos significativos, como de integrar y articular ciertos estratos de la experiencia biográfica (materialidad, afectividad, intelectualidad). Los biografemas actúan de manera tal que aunque uno esté distante de los hechos y acontecimientos del relato del otro, uno podría apropiarse “de los motivos psicológicos o emocionales que uno reconoce en la narrativa, pudiendo también construir, en función de sus intereses de conocimiento, un enfoque antropológico de la sociedad o de la cultura de referencia” (2009: 65-66).

de la investigación y en sus respectivas reflexiones; así, el sólo hecho de relacionar temas en un análisis específico puede llevarnos a una determinada interpretación (Simons, 2011), de lo cual se deriva la ora premisa, 2) *el análisis y la interpretación de los relatos inicia durante el trabajo de campo*: en nuestro caso esto ocurre durante el trabajo colaborativo del grupo de copartícipes en el laboratorio de biografización a través del *storytelling* y la elaboración de resonancias (que los sujetos investigados toman en cuenta para escribir y reescribir sus relatos autobiográficos de experiencia).

Estas premisas tienen algunas implicaciones metodológicas para el análisis y la interpretación de los relatos que es necesario considerar: por una parte, los significados que elaboran y ponen a jugar los participantes en sus relatos adquieren una centralidad importante en la investigación y, por otra, estos significados se visibilizan, en primer lugar por las auto-interpretaciones²⁹ y comprensiones que los propios participantes relatan y expresan en primera persona en sus relatos autobiográficos de experiencia y en las resonancias durante el trabajo grupal (y no por categorizaciones de contenido ni por generalizaciones formales que intenten capturar su objetividad), y en segundo lugar por los análisis e interpretaciones del investigador de acuerdo a sus principios teóricos y sus procedimientos metodológicos. Lo cual conlleva una interpretación de las interpretaciones de los sujetos investigados.

Pero, ¿cómo hacer estos análisis e interpretaciones? Desde luego, los abordajes pueden ser muy variados, muchos investigadores han elaborado propuestas de análisis e interpretación de los “datos” o dicho de una mejor manera del material narrativo recogido, sin embargo, por lo general, cada una de estas propuestas responde a intereses, preguntas, condiciones y enfoque específicos de investigación, por lo que no es fácil establecer orientaciones que sean adecuadas y se puedan seguir en todas las situaciones.³⁰

²⁹ Desde luego es necesario considerar lo que Bolívar, Domingo y Fernández (2001) plantean acerca de la interpretación que indudablemente se hace del relato al momento de convertir el discurso hablado en texto; ellos consideran que esa operación es ya una traducción o reescritura que introduce una determinada interpretación e impide otras (por ejemplo en los cortes que suelen hacerse en una transcripción); por ello entienden que el transcriptor también se convierte en un intérprete. Cabe aclarar que en el caso de esta investigación cada copartícipe se hizo cargo de la reescritura de su relato, pero se ha hecho la transcripción de algunos relatos orales y del discurso hablado en las sesiones de trabajo colectivo (*storytelling* y resonancias).

³⁰ Al respecto Bolívar ha escrito: “A pesar de la multitud de propuestas de análisis de datos, arrastramos un grave déficit metodológico sobre cómo analizar las entrevistas biográficas, que son discurso narrativo. Se ha reparado poco en que el análisis de contenido categorial surgió inicialmente para el tratamiento de textos informativos o periodísticos, donde la dimensión personal-afectiva está ausente; por ello su aplicación a textos que no describen hechos sino que reconstruyen un mundo/vida en el propio discurso es siempre deficiente, nunca cabe atrapar los

Por ello, lo más adecuado es recurrir a propuestas que muestren posibles caminos a recorrer, pero no cualquier camino sino aquellos que nos permiten acercarnos y entrar en contacto con la vida de las personas, con sus trayectorias, con el sentido que dan a lo vivido, con sus experiencias, con sus saberes, a fin de entender sus puntos de vista, sus intereses, sus aspiraciones, sus deseos, sus razones y sus sentimientos, ahí en sus propios contextos (Contreras Domingo y Pérez de Lara, 2010).

Así, retomando la idea de que el método no un camino que se recorre sino un camino que se fija y que es importante reconocer lo que otros han hecho para construir el camino propio, en este caso retomaré algunas ideas de varios autores que sin duda orientarán la tarea de análisis, interpretación y comprensión de los relatos que me propongo en esta investigación.

Un primer aspecto a considerar es que el gozne que permite entrar a la etapa de análisis, interpretación y comprensión por parte del investigador es una nueva revisión y reelaboración de los objetivos y de las preguntas de investigación, los que si bien se reformulan en las distintas fases del proceso de investigación adquieren un mejor sentido una vez que se han construido/recogido tanto los relatos autobiográficos de experiencia como los comentarios y resonancias producidos en el trabajo colaborativo.

Un segundo elemento es reconocer que los relatos o las narrativas requieren una genealogía del contexto, lo cual exige al investigador descifrar los componentes y dimensiones relevantes de las vidas de los sujetos, así como situar los relatos en un contexto en el que estos tomen un sentido más amplio; tarea que sin duda alguna está vinculada a la descripción densa de la etnografía pues implica hacer una descripción del mundo en el que el discurso narrado adquiere sentido, o crear un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

Sin embargo, considero que las propias narraciones incluyen construcciones sociales y subjetivas, y que las historias de vida que ahí se cuentan son construcciones sociales, por lo que en esta investigación esa genealogía del contexto más bien consiste en develarlas en los propios relatos; es decir, este estudio no se orienta a la comprensión del otro, de sus

matices de la narrativización de una vida bajo una categoría fija. Si los análisis de contenido categorial hace tiempo nos dejaron satisfechos, otras propuestas como el análisis estructural de relatos, tipo Barthes, que hacen Demazière y Dubar (1997), no nos parecen salidas definitivas” (2012: 88).

circunstancias o de sus contextos, sino a encontrar las formas de construir la propia experiencia en relación con los otros.

Un tercer aspecto a considerar es que para captar el proceso de construcción autobiográfica y narrativa de la experiencia es preciso verlo en su integridad, nunca fraccionado, lo cual implica que el análisis no puede realizarse siguiendo procedimientos como la elaboración de categorías. Es decir, se renuncia a hacer un análisis paradigmático de contenido de los relatos cuya intención es categorizar –al estilo inductivo– su contenido como si fueran “datos” a analizar, pero sí se usan aquellos análisis más holísticos que permitan distinguir la cualidad del material narrativo y reconocer y destacar los significados subjetivos que constituyen dicho material, así como encontrar los hilos o ejes de sentido que atraviesan y acompañan la experiencia, y visualizarlos en sus recorridos y en el papel que puedan jugar en la construcción narrativa y autobiográfica de la experiencia.

Asimismo, es necesario comentar que no se renuncia a la posibilidad de enriquecer la teoría, pero que en todo caso se hará como una producción que emerge de una nueva relación entre los presupuestos teóricos del campo de estudio y el nuevo material que va emergiendo del proceso de investigación en su conjunto.

En síntesis, lo que se pretende es realizar un proceso de análisis e interpretación enfocado a la comprensión y percepción del objeto de estudio a través de una mirada holística e intuitiva de las informaciones e ideas que nos revelan las narraciones vistas como un todo. Por ello se privilegian aquellas estrategias de análisis más cercanas a la interpretación directa, al análisis hermenéutico y al procesado intuitivo, por medio del *enfoque progresivo para la generación de temas* (Simons, 2011), combinado con una *estrategia para transformar la información* (Simons, 2011; Coffey y Atkinson, 2003) y con el método analítico particular denominado *análisis estructural del relato* (Bernasconi, 2011; Sparkes y Devís, s/f), y se dejan de lado procedimientos como la codificación, la clasificación, el análisis temático o el mapeo conceptual que están más relacionados con el análisis inductivo de contenido.

El *enfoque progresivo para la generación de temas* es una “forma de reducir y dar sentido a los datos para generar temas, asuntos y patrones” (Simons, 2011: 172). Ese enfoque suele desarrollarse en tres fases, pero en esta investigación sólo se recuperan tres ideas básicas, a saber: a) hacer una interpretación general del material narrativo obtenido a fin de terminar la

construcción del objeto de estudio, b) prefigurar temas a partir de ese material narrativo, y c) proceder luego –con base en los temas generados– a una interpretación intuitiva y comprensiva de la información en su conjunto.

La estrategia para *transformar la información* es una variedad de una estrategia que ofrece diferentes formas de actuar sobre el material cualitativo; en general distingue tres maneras de organizarlo e interpretarlo: la descripción, el análisis y la interpretación.³¹ La *descripción* se basa en que los datos deben hablar por sí mismos, por lo que deben conservarse tal como se registraron originalmente, y se guía por la pregunta ¿qué está ocurriendo o sucediendo? La estrategia reconoce que no hay descripción pura pues al hacerla interviene un ser humano, pero su propósito es contar la historia de la información que disponemos de la manera más descriptible posible. El *análisis*, aunque se asemeja al manejo de datos o de información,³² más bien es un procedimiento a través del cual es posible expandir y extender la información más allá de lo puramente descriptivo; el análisis busca de manera atenta y cuidadosa factores, temas y patrones a fin de identificar características y relaciones importantes; la pregunta orientadora es: ¿cómo funcionan las cosas, o por qué no funcionan?³³ La *interpretación* es la compleja tarea en la que el investigador juega entre el pensar y el redactar su propia narrativa como resultado de todo su trabajo, en la que trasciende los datos o la información factual y el análisis para explorar lo que puede hacer a partir de éstos; con la interpretación se busca la comprensión y la explicación del objeto de estudio. Interpretación que en esta perspectiva se concibe como una tarea libre, casual, ilimitada, estéticamente

³¹ Simons (2011) vincula la transformación de la información a la transformación que vivimos cuando hacemos experiencia, en el sentido que puede cambiarnos la forma de pensar o de actuar. En consecuencia considera que esta estrategia alude a una sensación de movimiento de la descripción, el análisis y la interpretación, y que al desarrollarlos se puede avanzar, cambiar o pasar a una dimensión a otra; es decir, no son necesariamente secuenciales ni se tienen que aplicar todos a la vez, se puede poner el énfasis en uno u otro o bien en alguna de sus combinaciones posibles.

³² Prefiero el término información al de datos, pues es congruente con la idea de que el relato no puede hacer otra cosa más que informar, es decir transmitir significaciones. En tal sentido, al lado de Pimentel, entiendo que la información narrativa “es todo aquello que nos habla de ese mundo de acción humana, su ubicación espaciotemporal, sus acontecimientos, sus moradores, los objetos que lo amueblan y las posturas ideológicas que en él pugnan” (1998: 18). En cambio al decir datos se hace referencia a un conjunto de cifras (cuantitativas o cualitativas) que se pueden manejar como objetos independientemente de su procedencia.

³³ Coffey y Atkinson (2003) consideran que aún cuando el análisis cualitativo es algo complejo y en permanente debate es importante tomar en cuenta algunos de sus rasgos generales, por ejemplo: a) el análisis es un proceso cíclico y una actividad reflexiva, b) el proceso analítico debe ser amplio y sistemático pero no rígido, c) los datos se fragmentan y dividen en unidades significativas, pero se mantiene una conexión con el todo, y d) los datos se organizan según un sistema derivado de ellos mismo; por lo cual podríamos decir que se trata de un análisis comprensivo de los relatos.

satisfactoria, generadora y apasionada. En este caso la pregunta es ¿qué hay que hacer con todo esto?

Por su parte, el *análisis estructural del relato* es un método de análisis particular que permite centrar la atención en la forma de los relatos, en los aspectos formales de la estructura de las historias y en la manera en que están organizadas, por lo que va encaminado a descubrir la construcción personal que un individuo hace del desarrollo de su experiencia vital (Sparkes y Devís s/f y Sparkes, 2003). Esto es, se enfoca a analizar asuntos como “el estilo narrativo (directo, indirecto), los recursos lingüísticos más utilizados (anécdota, monólogo, etc.), el género predominante (cómico, dramático, etc.), el tipo de historia que se narra (de superación, enmascaramiento, fracaso, denuncia, etc.), sus personajes y las figuras idiomáticas que lo pueblan a la luz de la función que cumplen en la tematización del problema en cuestión” (Bernasconi, 2011: 23). Su intención es atender preguntas del tipo ¿cómo se narra?, ¿por qué se cuenta la historia de tal o cual manera?, ¿qué nos dice esa estructura narrativa del tema investigado?, ¿cuáles son los motivos detrás de la historia?

Con base en estas estrategias metodológicas, las tareas específicas del proceso de análisis e interpretación/comprensión –que oscilan entre la descripción, el análisis y la interpretación del material narrativo individual y la comparación entre todos ellos– se resumen de la siguiente manera:

1. Realizar una primera lectura atenta, cuidadosa y libre –que conlleva cierta interpretación– de todo el material narrativo disponible –los relatos autobiográficos de experiencia (escritos y orales), las resonancias, los comentarios y las observaciones realizadas durante las sesiones de trabajo colaborativo– a fin de esclarecer y redefinir los objetivos y las preguntas de investigación, y en sí el objeto de estudio, a la luz de esta primera lectura global de los materiales narrativos.
2. Realizar un trabajo descriptivo de los sujetos de la investigación y de sus experiencias docentes a través de: a) una *presentación biográfica contextualizada* o *biografía de experiencia* de cada uno de los participantes y del grupo en su conjunto, y b) un *biograma-bioteca* que condense los acontecimientos más importantes, las experiencias más significativas o fundacionales (tal vez epifanías)

y las personas clave relacionadas, en una línea de tiempo biográfico de cada uno de los participantes.

Este trabajo descriptivo principalmente se realiza con base en la información general obtenida en un cuestionario y en los relatos autobiográficos de experiencia de los copartícipes.

3. Hacer un *análisis categórico de la estructura* (Sparkes y Devís, s/f) de los relatos autobiográficos de experiencia (escritos y firmados), el cual consiste en explorar los *aspectos formales de sus diferentes secciones* sobre cómo cuentan sus historias los diferentes participantes; por ejemplo la referencia o modo de expresar un sentido, el “manejo” del tiempo en la narración, la problemática en torno a la cual se elabora el relato, los acontecimientos clave, etcétera. Mediante este análisis se buscan los *temas transversales y los capítulos o apartados que organizan tanto el relato en sí mismo, como la historia que se cuenta*³⁴ y *la intencionalidad educativa que le sirve de contexto*.
4. Hacer un *análisis holístico de la estructura* (Sparkes y Devís, s/f) el cual se lleva a cabo de una manera similar al análisis categórico de la estructura, pero ahora tomando como unidad de análisis el relato autobiográfico de experiencia en su conjunto para analizar su puesta en trama o aquello que le da el sentido y la significación global al texto, a fin de *extraer las posibles líneas maestras y la temática principal que configuran dichos relatos*.

Con estos dos tipos de análisis se conocerá la *estructura narrativa y autobiográfica* de cada uno de los relatos singulares y –por medio de la comparación (similitudes y diferencias) y la búsqueda de patrones– la estructura representativa del grupo investigado. Asimismo, una vez encontrados los pasajes comunes de los relatos y las redes de comunicación entre los textos, y descubierta su complementariedad como sus divergencias, se podrán *caracterizar los géneros o estilos narrativos* usados, así como identificar o *descubrir el entramado de intenciones* y

³⁴ Para los temas transversales de la historia que se cuenta se toma como referencia los temas que según Gibbs (2012) son comunes en las historias de vida, a saber: las relaciones con otros, pertenencia y separación, la experiencia de mudanza, la idea de carrera profesional, las relaciones íntimas de pareja, los primeros años de vida.

razones que se encuentran detrás de la experiencia docente en su evolución, desarrollo y transformación.

5. Hacer un trabajo final de interpretación, el cual consiste en ir más allá del material empírico de los relatos autobiográficos de experiencia –de su descripción y de los análisis formales– a fin de lograr una comprensión y explicación más profundas del objeto de estudio, así como a lo sucedido en el proceso de investigación. Para lo cual hay que tener presente que ninguna historia tiene una interpretación única y que los significados que se le pueden atribuir al relato son múltiples; asimismo, que desde una perspectiva hermenéutica el objetivo de la interpretación es lograr una explicación convincente que se atenga a los detalles particulares del relato.

Los resultados de este trabajo descriptivo, analítico e interpretativo se exponen en la narrativa del investigador en el capítulo final.

Las fases de la estrategia metodológica

Con base en las consideraciones teórico-metodológicas expuestas y una vez que se elaboraron los relatos autobiográficos de experiencia es posible ver gran parte del camino recorrido, por lo que en se pueden plantear las siguientes fases metodológicas de la investigación: 1) una primera fase denominada “Consulta sobre los profesores de experiencia e invitación a participar en la investigación”, cuyo propósito fue concordar quienes son los profesores de experiencia del Área de Humanidades y Educación de la UAZ y obtener información general sobre ellos, 2) una segunda fase llamada “Elaboración en colectivo de los relatos autobiográficos de experiencia (laboratorio de biografización)” destinada a la escritura de los relatos y de otras narrativas dentro del género escrituras del yo que en su momento se considerasen necesarias; esta fase se llevó a cabo en dos momentos: “Posicionamiento contextual de los sujetos de la investigación” y “Escritura de los relatos autobiográficos de experiencia y producción de resonancias”, y 3) una tercera fase de “Descripción, análisis e interpretación/comprensión de la información narrativa” que consiste en el estudio del material obtenido a fin de producir la narrativa de investigación en la que el investigador cuenta/expone los resultados del estudio; esta fase se desarrolló en cuatro momentos:

“Reelaboración del objeto de estudio”, “Elaboración de la presentación de los copartícipes y de su biograma-bioteca”, “Caracterización de la estructura narrativa de la experiencia docente” y “Elaboración de conclusiones globales del proceso de investigación”. En el siguiente cuadro se pueden ver estas fases y sus momentos.

Cuatro No. 1. Fases de la estrategia metodológica de investigación

Fases	Momentos
Primera fase: Consulta sobre los profesores de experiencia e invitación a participar en la investigación	
Segunda fase: Elaboración en colectivo de los relatos autobiográficos de experiencia (Laboratorio de biografización)	Primer momento: Posicionamiento contextual de los sujetos de la investigación
	Segundo momento: Escritura de los relatos autobiográficos de experiencia y producción de resonancias
Tercera fase: Descripción, análisis e interpretación/ comprensión de la información narrativa	Primer momento: Reelaboración del objeto de estudio
	Segundo momento: Elaboración de la presentación de los copartícipes y de su biograma-bioteca
	Tercer momento: Caracterización de la estructura narrativa de la experiencia docente
	Cuarto momento: Elaboración de conclusiones globales del proceso de investigación

V. LA NARRATIVA DE INVESTIGACIÓN

Una buena investigación narrativa no es sólo aquella que recoge bien las distintas voces sobre el terreno, o las interpreta, sino también aquella que da lugar a una buena historia narrativa, que es –en el fondo– el informe de investigación. Éste es siempre una recreación de la narración del/os informante/s, por lo que el investigador, practicando un cierto “arte del bricolaje”, debe unir diferentes piezas de modo que otorguen un significado. Cuando desaparece el carácter narrativo en el informe, por un fuerte tratamiento categorial o analítico, la investigación ha dejado de ser narrativa.

Antonio Bolívar, Jesús Domingo y Manuel Fernández (2001)

Los resultados que aquí presento incluyen dos formas de conocimiento: uno que se vincula con la metodología y otro relacionado con la comprensión teórica del objeto de estudio. En ambos casos he tratado de darles una forma narrativa a fin de ser congruente con el enfoque de investigación.

Así, en el primer apartado cuento el proceso para definir quiénes serían los profesores-investigadores del Área de Humanidades y Educación de la UAZ que invitaría a participar en el estudio, enseguida hago una presentación biográfica de los copartícipes de la investigación, luego relato las características específicas y contextuales que el laboratorio de biografización adquirió al llevarlo a la realidad, es decir las vicisitudes del proceso vivido al desarrollar la estrategia prevista para la escritura de los relatos autobiográficos de experiencia, y para finalizar continúo la exposición de mis hallazgos de investigación en forma de proposiciones o tesis que sustentó como resultados del estudio.

Consulta sobre los profesores de experiencia e invitación a participar en la investigación

El procedimiento mediante el cual escogí a los profesores-investigadores que participarían en el estudio (primera fase de la estrategia metodológica) consistió en una consulta de opinión (realizada del 30 de abril al 31 de mayo de 2013) a varios profesores del Área de Humanidades y Educación de la UAZ. Inicié la consulta con uno de mis compañeros de trabajo de la Maestría en Humanidades y Procesos Educativos (MHPE), de manera muy breve le comenté el tipo de investigación que estaba realizando y le pedí su colaboración en el sentido de que me dijera, desde su punto de vista, quienes eran los profesores del Área que él consideraba tenían más experiencia como docentes; de manera sintética le expliqué que me refería a aquellos profesores que son reconocidos como tales por los propios profesores y por sus alumnos, porque sabemos que hacen su trabajo docente con interés y compromiso, pero sobre todo porque han reflexionado y aprendido de su propia práctica o han convertido sus vivencias en experiencia, también porque son profesores que se distinguen por afrontar los problemas nuevos con el saber que su experiencia les ha dejado, en fin aquellos en quienes reconocemos cierta sabiduría.

Así repetí el proceso con otros tres profesores-investigadores de la MHPE y uno más de la Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas de la Unidad Académica de Docencia Superior. Una vez que ellos me dieron su opinión y cada uno nombró entre 10 y 19 profesores –entre los cuales se repetían algunos nombres–, empecé a consultar precisamente a los que tenían más nominaciones y así sucesivamente. Pero al momento de visitar una de las Unidades Académicas del Área no encontré a los profesores que buscaba y decidí pedir la opinión al Responsable del Programa de Licenciatura y al Director de la Unidad, quienes mostraron cierto desconcierto y nombraron a pocos profesores de experiencia (aunque cada uno de ellos nombró a dos de los profesores que al final fueron invitados). Así, consulté a un total de 13 personas y obtuve un listado de 64 (sesenta y cuatro) profesores-investigadores del Área de Humanidades y Educación que recibieron entre una y diez nominaciones.

De este listado de profesores de experiencia escogí a quienes invitaría a participar en la investigación bajo los siguientes criterios: a) el número de nominaciones que recibieron de sus propios compañeros del Área, b) que en el grupo de copartícipes hubiera profesores de la mayor parte de las Unidades Académicas, c) que en el grupo participaran profesores de

diferentes generaciones (esta decisión la tomé por los comentarios y sugerencias de uno de los profesores que consulté y que al final quedó incluido en el grupo de copartícipes), d) que fueran profesores dispuestos a participar en las reuniones de trabajo y hacerlo de manera colaborativa (para tomar esta decisión consulté a una de las primeras profesoras que había invitado), y e) que de preferencia el grupo se integrara con profesoras y profesores. De esta manera, el grupo quedó integrado por dos profesoras (una de la Unidad Académica de Docencia Superior y otra de Historia) y tres profesores en activo (uno de la Unidad Académica de Antropología, uno de la de Filosofía y uno de la de Letras) y uno jubilado (que había trabajado en Filosofía, Letras e Historia) que aún colabora con la Universidad en proyectos de formación e investigación.

Enseguida los visité por segunda ocasión para extenderles la invitación de manera oral, y una vez que estos profesores-investigadores aceptaron su participación les extendí la invitación formal por escrito y personalizada (ver Anexo No. 2) y, junto con ésta, la petición de llenar un formato (ver Anexo No. 3) con información básica que perseguía tres finalidades: identificar a cada participante, servir como fuente para recordar vivencias y momentos importantes en torno a la experiencia y el saber de cada uno de ellos, y servir de referente para el investigador sobre su recorrido de vida. Esta información versa sobre: datos generales de identificación, Unidad Académica, Programas Académicos, Cuerpo Académico y Línea de Investigación de adscripción, lugares donde ha vivido; instituciones y periodos de formación formal (de preescolar al doctorado), trabajos que ha realizado a lo largo de su vida y descripción de sus obras (relacionadas con las funciones sustantivas de la universidad y con su vida familiar y social). Esta información se recogió a través de una ficha estructurada pero cada aspecto a contestar tenía un espacio abierto para otra información que consideraran pertinente.

En los siguientes días, cinco de los seis profesores entregamos la información requerida, pero uno de ellos no lo hizo, ni aún en las siguientes semanas, por lo que opté por buscar otras fuentes donde pudiera encontrarla, así fuera sólo la más básica.

Presentación biográfica de los copartícipes en la investigación

Luis Felipe Jiménez Jiménez

El doctor Luis Felipe Jiménez Jiménez nació en Bogotá, Colombia, en febrero de 1963. En su ciudad natal estudió preescolar, primaria y secundaria, luego cursó la preparatoria en Medellín y sus dos licenciaturas de nuevo en la ciudad de Bogotá: Derecho en la Universidad Libre de Colombia y Filosofía en la Universidad Colegio Mayor del Rosario. Posteriormente estudió el doctorado en Filosofía y Ciencias de la Educación en la Universidad Complutense de Madrid.

En sus tiempos de estudiante universitario le tocó vivir una época de grandes movimientos sociales por la presencia de muchos grupos guerrilleros de las más diversas ideologías, así como momentos de represión y persecución a sectores de la izquierda intelectual, por lo que fue una época difícil para los estudiantes. Él recuerda que en ese tiempo, ante su participación social y estudiantil, aún con el peligro que corría, sus padres – sobre todo su madre– fueron muy comprensivos; también recuerda que su padre de ocupaba de él cuando se metía mucho en esos movimientos, ya que le buscaba trabajo para distraerlo y no se involucrara demasiado.

Al terminar su primera carrera profesional trabajó como abogado en la ciudad de Bogotá entre 1986 y 1991, pero desde 1988 se ha dedicado a la docencia y la investigación: primero como profesor en la Universidad Libre de Colombia (1988-1994), luego como becario-investigador en la Universidad Autónoma de Madrid (2000-2003) y finalmente como profesor-investigador en la Universidad Autónoma de Zacatecas desde el año 2003. En la UAZ ha trabajado en la Maestría en Filosofía e Historia de las Ideas, en el Doctorado en Humanidades y Artes, en la Maestría en Docencia y Procesos Institucionales y en la Licenciatura y Maestría en Filosofía. Desde 2005, cada año participa en el Diplomado en lenguas y cultura clásica, y desde 2007, en conjunto con la Asociación Zacatecana de Estudios Clásicos y Medievales (AZECME), en el Diplomado sobre Antigüedad clásica (o relacionados con esta época). Actualmente está adscrito a la Unidad Académica de Filosofía y forma parte del Cuerpo Académico “Fuentes y discursos del pensamiento contemporáneo”.

Ha publicado artículos en revistas colombianas e internacionales desde 1994 y en revistas mexicanas desde 2003, asimismo, es coautor de unos diez libros colectivos. Entre sus creaciones académicas y de investigación destacan una obra sobre filosofía y genealogía del

sujeto y la educación, otra sobre historia de las ideas medievales y un ensayo monográfico sobre Giordano Bruno, un pensador del renacimiento.

Entre sus obras sociales destaca su participación, junto con otros miembros de la AZECME, en el rescate del patrimonio bibliográfico de la Biblioteca Elías Amador de la ciudad de Zacatecas, a través de la traducción (del latín a español) y catalogación de los títulos de los libros del siglo XVI (publicado como catálogo electrónico), y del siglo XVII (en proceso).

Daniel Hernández Palestino

El doctor Daniel Hernández Palestino nació en septiembre de 1960 en Orizaba, Veracruz. Su padre es Ingeniero textil (IPN) y gran parte de su vida la dedicó a trabajar en la industria textil del Valle de Orizaba; su madre estudió la carrera de Ciencias Químicas (Universidad Femenina) y trabajó como químico-fármaco-bióloga en el Hospital General del IMSS hasta antes de casarse, posteriormente se dedicó a su familia y luego a ser maestra de piano.

Dado el trabajo de su padre, su niñez la vivió en el ambiente propio de la industria textil de Orizaba y de Río Blanco de los años sesenta; por lo que sus recuerdos más significativos de esa etapa provienen del interior de esas fábricas, donde jugaba y convivía con familias extranjeras y mexicanas. Daniel recuerda la Orizaba de los años sesenta como “una ciudad con una alta calidad de vida, sin contaminación, con un reducido parque vehicular que permitía disfrutar el bello entorno del trópico húmedo y su característico chipi-chipi que le dio el mote de Pluviosilla”.

Pasó su infancia en un lugar influenciado por la cultura anglosajona que habían traído los fundadores de la empresa textil, la veía en la arquitectura industrial de las fábricas y en el proyecto de urbanización donde vivían los empleados y los trabajadores, los cuales evocaban las fábricas de Manchester, Inglaterra. Asimismo, por la cultura francesa pues empresarios de la región de Barcelonnette, Francia, adquirieron el consorcio industrial y “dejaron su impronta en la cultura regional del Valle de Orizaba poblado originalmente por indígenas nonoalcas” comenta Daniel. La iglesia metodista, el palacio municipal diseñado por Gustavo Eiffel, los colores rojiblancos (que representaban la tradición nacionalista francófona) del equipo de fútbol, la infinidad de galicismos que se usan en la región, etcétera, son muestra de esto. Por

ello Daniel comenta: “este universo simbólico indígena nahua hablante y mestizo hispanófilo, cuyo territorio fue compartido por invasores migrantes franceses en distintos momentos de la historia regional de Orizaba forman parte de mis raíces”.

Durante su niñez fue un apasionado del futbol y en su juventud, junto con un amigo, fundó un equipo de futbol (que llevaba los colores de la Naranja Mecánica que admiraba mucho) con el que ganaron varios campeonatos y torneos durante los 13 años que tuvo de vida. Desde pequeño escuchaba música pero a partir de 1976 comenzó su gusto por el rock, luego su mamá le regaló el “Álbum azul” de los Beatles, desde ahí se convirtió en un melómano que compartía y socializaba con sus amigos el gusto por la música y los acetatos, en un ambiente donde los rituales y el uso de enervantes o un tiempo exclusivo dedicado a esa actividad sobrepasaba los límites convencionales, según comenta. Por ello posee una gran cantidad de discos de *Prog, Jazz, Hard Rock, Heavy Metal, Pop Rock, Country & Blues* de los años setenta, mismos que refiere cual si fuera una auto-fono-biografía.

Sus estudios de preescolar hasta la preparatoria los cursó entre Orizaba y Río Blanco, su licenciatura en Antropología social en la Universidad Veracruzana en Xalapa, luego cursó una maestría en el Colegio de Michoacán e hizo una estancia (1993-1994) en la Universidad de Texas, en Austin, durante la cual avanzó en su investigación y escribió varios capítulos de su tesis, pero por conflictos con un investigador decidió no graduarse. Años más tarde obtuvo los grados de Maestro en Filosofía e Historia de las Ideas y de Doctor en Estudios del Desarrollo en la Universidad Autónoma de Zacatecas.

Trabajó como analista del Archivo General del Estado de Veracruz (1988-1989), fue docente en la Universidad Don Vasco en Uruapan, Mich. (1992-1994), y desde 1995 trabaja en la UAZ, primero en la entonces Facultad de Ciencias Sociales, luego en el entonces Centro de Docencia Superior y actualmente en la Unidad Académica de Antropología. Forma parte del Cuerpo Académico “Antropología” y su línea de investigación es “Poblamiento e historia antigua y contemporánea de la agricultura”. Entre sus publicaciones cuenta con cuatro capítulos de libro, un artículo de revista y un libro de autor que está en prensa.

Entre sus obras docentes se encuentra el haber abierto causas a los estudios antropológicos en la UAZ, haber coordinado cinco generaciones del Diplomado en Antropología Social con diferentes temáticas de estudio en la Unidad Académica de Docencia

Superior, haber participado de manera activa para lograr la consolidación de su Cuerpo Académico en 2009, tener el perfil PROMEP desde 2010, haber dirigido cuatro tesis de Maestría en Docencia y Procesos Institucionales y de licenciatura en Arqueología, y su experiencia como docente en la Maestría en Docencia y Procesos Institucionales en las sede de Monterrey, N.L., y Jalpa, Zacatecas.

En el ámbito de la investigación sobresale el haber sido el mejor alumno de su generación del Doctorado en Estudios del Desarrollo, haber investigado sobre el museo como artefacto intercultural durante una década y haber contribuido a “rankear” el Museo de Zóquite en Guadalupe, Zac., como líder de la museología comunitaria del norte de México en 2009 por la UNESCO, haber investigado sobre el aguacate en México y ser considerado como uno de los principales especialistas en el estudio de estas plantaciones en el occidente de México.

Entre sus obras de gestión, extensión y vinculación destaca su participación para hacer posible la construcción del Museo de Zóquite entre 1999 y 2003, y luego en la organización, montaje, coordinación y curación de varias exposiciones en este museo comunitario (2003 a 2011). Asimismo, su participación como evaluador del PACMyC/ CONACULTA en tres ediciones entre 1997 y 2012, y como miembro de la Comisión de Planeación y Apoyo a la Creación Popular del Estado de Zacatecas del Instituto Zacatecano de Cultura (1998 y 2013). También el haber llevado a Sudamérica el Diplomado “El viaje y sus distintas dimensiones culturales”, convertido luego en Seminario de investigación.

En el ámbito familiar le gusta disfrutar a sus padres, hermanos, sobrinos y a su pareja (actualmente vive en unión libre y no tiene hijos), le gusta mantener una autonomía e independencia en su vida privada y disfrutar de la vida.

Alejandro García Ortega

El doctor Alejandro García Ortega nació en abril de 1959 en León, Gto., “recuerda” que nació con la ayuda de una comadrona y de una tía. Su padre fue tipógrafo y voluntario de la Cruz Roja en sus ratos libres, pero desafortunadamente murió cuando a él le faltaban unos meses para cumplir tres años. Su madre fue costurera, y al quedar viuda con esmero y esfuerzo cuidó de la familia –los primeros años con la ayuda de su suegra, quien murió en 1966–. Su abuelo

paterno fue carpintero de mina y fue asesinado durante las luchas sindicales en Guanajuato, “un monumento en el cementerio de Guanajuato testimonia su caída y un salón de la Escuela Mártires del 22 de abril”, comenta Alejandro; en tanto que su abuela paterna fue comerciante. Su abuelo materno fue campesino y murió trágicamente atrapado en su camioneta mientras se incendiaba; y la abuela “murió en extrañas circunstancias, probablemente en estado de demencia”, según lo recuerda él mismo. Como a los cinco años tuvo un accidente y con este una leve amnesia, y por ese tiempo a un primo le estallaron unos cohetes en la bolsa de su pantalón y estuvo a punto de perder el pene y los testículos. De tal suerte que su niñez estuvo acompañada de muchos incidentes trágicos.

La primaria la estudió en un colegio religioso, en el que sentía que era una escuela muy estricta, con profesores improvisados y donde se imponía la obligación de aprender por las buenas o por las malas; Alejandro cuenta: “de la primaria guardo el terror, el miedo a no hacer las cosas o a tener que hacerlas de determinada manera. (...) Miedo, miedo, miedo, aunque lo supieras hacer, aunque la libraras, la espada del castigo estaba suspendida siempre. Y cuando entraban la virgen o Dios eso se ponía peor. De modo que había que agilizar la memoria y aprender a sobrevivir allí”. Aunque también le quedaron algunos buenos recuerdos como la llegada de profesores normalistas jóvenes que organizaban actividades didácticas innovadoras, y cosas buenas como el aprecio al trabajo y al esfuerzo, cierta disciplina, habilidades y el gusto por la historia nacional, que lo ayudaron en los siguientes años de su vida.

En su niñez formó parte del coro pero también ahí eran golpeados cuando no cumplían, por lo que llegó a odiar la música, hasta que un par de amigos le regresaron el gusto por esta, tampoco aprendió a leer nota –cosa que lamenta–, pero reconoce que al menos conoció buena parte del estado de Guanajuato.

Al parecer, ingresar a la secundaria (una escuela tecnológica industrial) y ser becario del municipio de León para cursar un Taller Literario en San Luis Potosí le cambiaron la vida, pues en esta época conoció a la primera persona que le habló de literatura además de haber ganado tres veces el concurso interno de oratoria y de poesía, así como el primer lugar regional de oratoria dos veces, el subcampeonato nacional en 1974 y el nacional en 1975, lo cual sin duda alguna orientó su vida hacia la literatura. En la preparatoria volvió a sentir otra vez la amenaza y el miedo pues encontró maestros “especialistas en persecución, en

conocimiento al dedillo, en humillación al alumno, había los que no iban y reprobaban. También los muy buenos”.

Algo que le ha caracterizado a Alejandro es su obsesión por los libros, desde niño ha sabido dónde y cómo conseguirlos, tanto los regalados como los comprados a buen precio; y desde luego toda su vida ha sido un asiduo lector, en la preparatoria leyó entre otros a Sartre, Faulkner, Rulfo, Vargas Llosa, Revueltas, Sábato, Camus, Roa Bastos. Él siente que muchos libros lo han signado de varias maneras, “algunos ni siquiera a través de las lecturas”. Y como estas virtudes no vienen solas, su gusto y capacidad por la escritura son intensos; en 1975 publicó su primer cuento y 1977 fue un año especial pues reconoce que ese año el garfio de la literatura y todo movimiento literario se hundieron y encajaron en él: participó en dos libros colectivos y luego escribió casi todos los cuentos de su libro *A usted le estoy hablando* y enseguida su libro *Perdóneseme mi ausencia*.

Alejandro es un admirador de su paisano José Alfredo Jiménez, al grado que lo vincula con la pasión y la escritura; considera que una cosa esencial que comparte la música del cantautor con la buena literatura es la ausencia de un final feliz, y que esto tiene muchas implicaciones de fondo. Por alguna razón relaciona su muerte y el derrocamiento de Salvador Allende –ambos sucesos ocurridos en 1973– como dos estampas de su educación sentimental que impulsaron un ascenso de su conciencia política.

Dos acontecimientos que Alejandro ha llevado a la literatura son: por una parte, la vida de su madre, pues su novela *Cris Cris, Cri Cri* es una historia en la que trata de acercarse a la voz y a las acciones de una mujer trabajadora, con muchas pérdidas vitales pero con un alto sentido de optimismo, es decir, la historia de su madre –con esta obra ganó el Premio Nacional de Novela José Rubén Romero en el año 2002–; de esta manera, convirtió el drama familiar en reto lingüístico de construcción y en tarea política en un esfuerzo por llevar la situación insignificante a universo literario. Y por otra parte, la salida de su pueblo natal pues León siempre está presente en sus obras literarias: ha creado *Salsipuedes*, que puede hacer referencia a el Coecillo, a León o una zona cercana, con ello quiere “jugar con ese salir cuando uno se ha ido a otra ciudad, el fenómeno del dejá vu del llevar los hábitos, las percepciones, los moldes de conducta que tanto se han criticado”.

Desde el preescolar hasta la preparatoria Alejandro estudió en su tierra natal León, Gto., luego en la ciudad de Guanajuato estudió la Licenciatura en Letras Española. Es Maestro en Historia Regional por la Universidad Autónoma de Sinaloa y Doctor en Lingüística Hispánica por la UNAM; además tiene un diplomado en Tutorías.

A la UAZ llegó a trabajar en 1982 por lo que ya tiene 32 años como docente universitario, pero antes había trabajado como coordinador de talleres literarios en la Casa de la Cultura de León, como profesor de español en la Dirección de Tránsito del Estado de Guanajuato, asimismo ha sido docente en la Escuela Normal Superior de Guanajuato y en la licenciatura en Letras Españolas de la Universidad de Guanajuato. En la UAZ fue profesor de preparatoria y actualmente está adscrito a la Unidad Académica de Letras como profesor-investigador de los programas de licenciatura, maestría y doctorado. Actualmente Forma parte del Cuerpo Académico “Lenguaje y literatura” y sus líneas de investigación son “Lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua” y “Análisis del discurso”. Entre sus publicaciones cuenta con dos libros de cuentos, tres novelas y cuatro libros de ensayos; y se encuentra trabajando en otra de sus novelas.

Entre sus obras académicas considera su participación en el diseño del proyecto de Maestría en Enseñanza de la Lengua Materna, así como sus investigaciones relacionadas con el análisis morfosintáctico de narradores mexicanos, el concepto de campo aplicado a la literatura regional, David Ojeda: narrativa y campo literario, y problemas en la enseñanza de la literatura.

Marcelina Rodríguez Robles

La maestra Marcelina Rodríguez Robles tiene sus raíces en Laguna Grande, una comunidad del municipio de Monte Escobedo en el estado de Zacatecas, lugar donde nacieron y vivieron sus padres; pero ella nació en junio de 1956 en la ciudad de Zacatecas, en pleno centro frente a la Fuente de los Faroles, lo dice ella misma con mucho orgullo. Su padre que se dedicaba a las labores del rancho murió cuando tenía tres años y medio (y un año después muere su abuelo materno); su madre que sólo cursó los primeros años de primaria confeccionaba ropa como costurera, y también fue trabajadora temporal en los Estados Unidos.

Durante su niñez convivía y compartía con sus tíos y primos, en particular con la familia de sus tías: dos de ellas ejercían la docencia, otras dos tías eran enfermeras, otras eran religiosas, y había algunos sacerdotes y seminaristas entre ellos. Ella recuerda haber sido una niña “con mucha... con mucha energía de... de todas partes, porque siempre me tocó cuidar a los niños de toda la familia, aunque tuviera cinco años”.

También fue una joven muy activa y trabajadora, y como ella dice: “a pesar de las ausencias, en este caso de la figura del padre porque falleció muy pronto”. Esa capacidad en el trabajo es algo que la distingue hasta el momento actual.

Sus estudios –de preescolar hasta la maestría– los cursó en la ciudad de Zacatecas, a excepción de la especialidad que la cursó en la ciudad de Durango, Dgo. Es Educadora (Escuela Normal Manuel Ávila Camacho), Licenciada en Educación (Universidad Pedagógica Nacional Unidad-321), tiene Especialidad en Psicología Educativa (Escuela Normal Superior de Durango) y Maestría en Ciencias de la Educación (Universidad Autónoma de Zacatecas). Asimismo, tiene tres diplomados, uno en Formación de profesores, otro en Retos de la educación superior ante el desarrollo sustentable y uno más en Tutorías. Ella comenta que disfrutó mucho su formación: “...esos han sido gozos. Gozos increíbles porque he conocido muchísima gente muy valiosa, muy importante, muy querida, y... y no puedo decir que tengo muuuchos amigos ¿no?, pero gente muy querida sí”.

Tiene cuatro décadas trabajando en educación, ocho años en instituciones de educación preescolar en el estado de Zacatecas y 32 años en la UAZ en preescolar, secundaria, preparatoria, licenciatura y posgrado. Ha sido fundadora de un sinnúmero de escuelas y programas educativos: jardines de niños en el estado de Zacatecas, los programas de orientación educativa (Esc. Secundaria) y vocacional (Esc. Preparatoria), el Centro de Estudios Multidisciplinarios y la Maestría en Docencia y Procesos Institucionales (la cual se convirtió luego en Maestría en Humanidades y Procesos Educativos), asimismo participó en la refundación de la Especialidad en Docencia Superior, todos estos en la UAZ. En la especialidad y en la maestría fue la Responsable de Programa durante 16 años; en éstas, además de impartir docencia se ha distinguido por haber dirigido cuatro tesis de especialidad y 27 de maestría.

Actualmente (diciembre de 2013) es profesora-investigadora de la Maestría en Humanidades y Procesos Educativos de la Unidad Académica de Docencia Superior, y es la Coordinadora de Docencia en la Secretaría Académica de la UAZ. También es la coordinadora del Cuerpo Académico CA-UAZ 150 “Cultura, currículum y procesos institucionales”, en el cual desarrolla la línea de investigación “Aprendizaje y sujetos del currículum”; asimismo, es miembro de tres redes de investigación en el ámbito nacional –una de éstas con participación de un grupo de investigación de España, por lo que recientemente hizo una estancia con el grupo PROCIE, que coordina el Dr. Ignacio Rivas, en la Universidad de Málaga–. De éstas es la Coordinadora General de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIE). Entre sus publicaciones destacan una decena de ponencias publicadas en las memorias de los eventos donde fueron presentadas, tres capítulos de libro, un catálogo de posgrados en Zacatecas y un libro colectivo en prensa.

Entre sus obras académicas se pueden señalar la evaluación, reestructuración y diseño curriculares en colectivo de una especialidad, de siete licenciaturas y de una maestría; varios proyectos de investigación sobre trayectoria histórica de la orientación educativa, seguimiento de egresados de maestría, estado de conocimiento de la investigación educativa y un diagnóstico de la situación de la infancia y la adolescencia, todos estos en Zacatecas. En lo social ha participado en el Comité de Colonos del municipio de Zacatecas. Considera que su hija y sus dos hijos –todos ellos profesionistas y con un posgrado–, así como su nieta y sus tres nietos son su obra familiar, pero siente lo mismo de sus siete hermanas, su madre y muchos tíos, tías y primos, lo cual denota el valor que para ella tiene la familia.

Manuel Martínez Delgado

El maestro Manuel Martínez Delgado nació en Tlaltenango, Zac., en octubre de 1954. Es el quinto hijo de Don Manuel y Doña Anita, pero cuatro de sus hermanos murieron siendo muy pequeños, por lo que sólo viven Elisa y Roberto. Su niñez la vivió al lado de su familia y siempre ayudaba en las tareas de un pequeño rancho que tenía su papá a las orillas del pueblo: cuidaba los animales, cortaba pastura, a veces sembraba y ordeñaba las vacas.

Sus padres –que habían nacido en ranchos vecinos de Atolinga, Zacatecas– sólo estudiaron el primer año de primaria pero por muchos años ejercieron un oficio-profesión en la

práctica; él fue médico empírico pues lo había aprendido siendo soldado en el Ejército Mexicano, ella aprendió a ser enfermera a su lado, por lo que lo asistía cuando era necesario. Su padre también se dedicaba a las tareas del rancho, sin embargo la mayor parte de su tiempo lo dedicaba a atender un prostíbulo de su propiedad, mientras su madre se dedicaba a las tareas del hogar. De tal manera que su niñez, pubertad y parte de su juventud las vivió entre las actividades escolares y las propias de un rancho, la observación del ejercicio de la práctica médica y el ambiente de un cabaret; todo ello combinado con las relaciones sociales en su pueblo natal.

Sus estudios básicos hasta la preparatoria los hizo en Tlaltenango. Durante la secundaria obtuvo muchos diplomas de primer lugar en oratoria y mientras estudiaba la preparatoria fue secretario de la Junta Patriótica de su pueblo. Estas dos actividades las desarrolló al lado de su padrino Chito Márquez, y fueron muy importantes en su formación, al grado que marcaron su vida. Luego estudió Ingeniería Química en la UAZ, una maestría en Investigación Educativa en la Universidad Autónoma de Aguascalientes, otra maestría en Ciencias de la Educación en la UAZ y actualmente estudia el doctorado en Pedagogía en la UNAM; también tiene un diplomado sobre Michel Foucault y la educación.

En su trabajo docente primero fue profesor de Ingeniería Química y luego en el área de la educación en la Especialidad en Docencia Superior y después en la Maestría en Docencia y Procesos Institucionales, dos programas orientados a la formación de profesores. También se ha dedicado a la investigación educativa y le gusta mucho escribir. Se ha presentado como conferencista y como ponente en muchas universidades de México y de otros países como Cuba, Argentina, Costa Rica, Brasil y Colombia, y muchas de sus ponencias se han publicado en las respectivas memorias. Ha publicado un libro de autor y dos libros en coautoría, asimismo ha participado con capítulos en 14 libros colectivos (dos de éstos en Brasil). Además se ha presentado en varios programas de radio en Zacatecas y en el año 2008 hizo un programa de televisión para la Dirección General de Televisión Educativa de la SEP.

Aunque ya tiene 38 años trabajando en la UAZ y pudo haberse jubilado desde hace mucho tiempo él sigue ejerciendo su oficio con mucho gusto y suele decir que disfruta lo que hace. Actualmente está adscrito a la Maestría en Humanidades y Procesos Educativos de la UAZ, forma parte del Cuerpo Académico “Currículum, cultura y procesos institucionales” en

la línea de investigación “Sujetos y procesos educativos institucionales”, pero goza de una descarga laboral para cursar el doctorado.

Entre los temas que le ha gustado estudiar se encuentran el diseño curricular universitario por lo que ha participado en la evaluación y diseño de varias licenciaturas, una especialidad y una maestría en la UAZ, así como en la elaboración del Modelo educativo y pedagógico UAZ Siglo XXI; también se ha interesado en el tema de la educación ambiental, por eso en dos ocasiones lo han invitado a que coordine la elaboración del Plan Estatal de Educación Ambiental para el estado de Zacatecas por parte de la SEMARNAT. En los últimos años se ha dedicado a investigar y asesorar sobre la autobiografía de profesores y la investigación biográfico-narrativa, por lo que sus publicaciones recientes han sido sobre este tema.

Mucho de su trabajo lo ha hecho él solo, pero siempre ha colaborado en grupos de docencia y de investigación tanto en Zacatecas como a nivel nacional; por lo que actualmente pertenece a un grupo de investigación interinstitucional con sede en el IISUE de la UNAM, a una asociación nacional y a una red de investigadores de varias universidades de México y España –por lo que recientemente hizo una estancia con el grupo PROCIE, que coordina el Dr. Ignacio Rivas, en la Universidad de Málaga–. También ha trabajado en la administración de la educación pues ha sido Jefe del Departamento para la Formación de Profesores de la Administración Central y Director Interino del entonces Centro de Docencia Superior de la UAZ. Además fue fundador de dos organizaciones ya extintas: la Asociación Zacatecana de Investigación Educativa y la Organización Tlaltenango de Zacatecas, A.C.

Antes de terminar sus estudios como Ingeniero Químico se casó con Hilda Ávila Salinas, una tlaltenanguense con quien procreo tres hijos, una hija y un angelito que tienen en el cielo. Todos sus hijos tiene una profesión, el primero estudió Arquitectura y luego Ingeniería Civil, el segundo es Contador Público y enseguida una Maestría en Economía, el tercero Licenciado en Música y la cuarta es Licenciada en Nutrición. También es abuelito, y ya tiene cuatro nietas y un nieto.

Además de Tlaltenango, en algunos periodos de su vida ha residido en Buena Park, Calif., Guadalupe, Zac., Puebla, Pue., Aguascalientes, Ags., Pátzcuaro, Mich., y en la ciudad de México; actualmente vive en Zacatecas y su hobby es la fotografía, por eso entre sus libros

en coautoría se encuentra uno en formato electrónico denominado *Tlaltenango. Fotografías del recuerdo*. Lo que más le gusta es fotografiar los detalles de la naturaleza, pero sobre todo a las personas, en particular a la familia, a los colegas y a los amigos académicos.

Veremundo Carrillo Trujillo

El doctor Veremundo Carrillo Trujillo nació en Achimec de Arriba, perteneciente al municipio de Tepetongo, Zac., en diciembre de 1933. Ahí vivió sus primeros años, donde su madre le enseñó a leer, escribir y hacer cuentas, pero luego la familia se fue a vivir a Huejúcar, Jalisco, para que los hijos pudieran estudiar en una escuela. Sus padres que sólo habían cursado los primeros años de primaria siempre lo impulsaron a estudiar y a salir a buscar nuevas oportunidades para su formación.

Una parte de la primaria la cursó en Huejúcar, Jal., y otra en un colegio en la ciudad de Zacatecas; luego estudió en el Seminario Menor de Zacatecas, después filosofía y teología en el Seminario de Montezuma en Nuevo México; y se ordenó sacerdote en 1958. Después estudió la licenciatura y el doctorado en Letras en la Universidad de Salamanca. En 1982 renunció al sacerdocio y ese mismo año se casó para formar una bonita familia. Es escritor, poeta y maestro; reconoce que no se formó como maestro, pero asegura que en la vida va saliendo la profesión. Sus intereses académicos han sido el griego, el latín, la literatura.

Él cuenta que ahora habla mucho al grado que muchas veces lo están callando, y cree que es así porque durante toda su vida de estudiante le daba mucho miedo hablar, y más aún hablar en público, al grado que duró 25 años “mudo”. Recuerda: “cuando empecé a hablar y vi que no me pasaba nada, sin saber en qué momento, me desboqué ¿verdad?... sí... no había pasado nada, incluso cuando hablé así de una manera brusca o majadera con las autoridades ¿verdad?, cuando pusimos un *hasta aquí ¿no?*, en fin...”. Asimismo, considera que es alegre y que siempre ha estado muy contento, más aún en esas grandes decisiones que lo han hecho sufrir hasta la agonía.

Fue profesor durante cuatro décadas, se inició en Jalpa, Zac., luego trabajó en el Colegio del Centro, en el Colegio Juana de Arco y en el Colegio Margil, y a partir de 1964 en el Instituto de Ciencias Autónomo de Zacatecas (ICAZ) convertido luego en UAZ de donde se jubiló en 1991. En la UAZ fue profesor en los Planteles I y II de la Preparatoria, fue el

fundador y el primer director de la entonces Escuela de Humanidades que en sus inicios estaba formada por Historia, Filosofía y Letras. El dice que ha pasado por todas las peripecias de la universidad. También impartió cátedra en la Escuela Normal Manuel Ávila Camacho y en otra escuela normal particular.

Es autor de muchos artículos y libros (en 2003 le publicaron casi la totalidad de sus poesías), así como colaborador y director de muchas revistas. Actualmente es Jefe del Departamento de Investigación del Instituto Zacatecano de Cultura, y sigue impartiendo diplomados y colaborando en tareas académicas en la UAZ.

Como puede observarse ahora y se podrá corroborar luego con la lectura de sus relatos autobiográficos de experiencia, este grupo de profesores no es una unidad aún cuando se desempeñen en una misma área de conocimiento, sino que este se presenta como una heterogeneidad cuya complejidad está dada por la diversidad de sus culturas particulares según su edad, el lugar de origen y la generación a la que pertenecen, por las formaciones académicas de las que provienen y, desde luego, por la diversidad de experiencias que han hecho a lo largo de su vida.

Así, el grupo está conformado por una mujer y cinco hombres, con una edad promedio de 59 años. Uno es colombiano y cinco somos mexicanos; entre estos uno de Xalapa, Ver., uno de León, Gto., y tres del estado de Zacatecas (Zacatecas, Tepetongo y Tlaltenango). Los padres de cuatro de nosotros no terminaron la primaria y los de uno tienen una carrera universitaria, de los padres del otro compañero no dispongo de información. Por sus estudios de licenciatura en el grupo hay una licenciada en Educación, un licenciado en Letras, un Antropólogo social, un Filósofo que también es Abogado, un Filósofo que también es licenciado en Letras y un Ingeniero Químico; y por sus estudios de posgrado el grupo se conforma por una Maestra en Ciencias de la Educación, un doctor en Lingüística Hispánica, un doctor en Estudios del Desarrollo, un doctor en Letras y un candidato a doctor en Pedagogía. En los siguientes cuadros se pueden apreciar estos y otros datos de manera más precisa.

Tabla No. 1. Datos generales de los copartícipes en la investigación.

Nombre	Sexo	Fecha de nacimiento	Estado civil	No. de hijos	Lugar de nacimiento
Marcelina Rodríguez Robles	F	Junio de 1956	Soltera	3	Zacatecas, Zac.
Veremundo Carrillo Trujillo	M	Diciembre de 1933	Casado	2	Achimec de Arriba, Tepetongo, Zac.
Alejandro García Ortega	M	Abril de 1959	Casado	1	León, Gto.
Daniel Hernández Palestino	M	Septiembre de 1960	Unión libre	0	Orizaba, Ver.
Luis Felipe Jiménez Jiménez	M	Febrero de 1963	Casado	0	Bogotá, D.C.
Manuel Martínez Delgado	M	Octubre de 1954	Casado	4	Tlaltenango, Zac.

Tabla No. 2. Escolaridad y actividades de los padres.

Nombre	Actividad del padre	Escolaridad del padre	Actividad de la madre	Escolaridad de la madre
Marcelina Rodríguez Robles	Labores del rancho (“Yo tenía tres años y medio cuando el murió”)		Costurera, confeccionar ropa Trabajadora temporal en los Estados Unidos	Primeros años de primaria
Veremundo Carrillo Trujillo	Labores del campo, ranchero	La mitad de la primaria (“Hacía cuentas mentales rapidísimas, las matemáticas nunca lo hicieron sufrir”)	(“Ella fue ‘sacerdote y maestra’; fue mi primera maestra. Me enseñó a leer, escribir y contar, auxiliada por libros que mi padre llevaba de muy lejos”)	Parece que había estado en una escuela en Jerez
Alejandro García Ortega	Tipógrafo y voluntario de la Cruz Roja en ratos libres (“A mis 2 años y 9 meses murió mi padre; murió joven, a la edad de Cristo”)		Costurera	
Daniel Hernández Palestino	Director de fábrica, director de hilatura. (“Durante sus viajes de trabajo a Europa o a USA, me traía de obsequio LPs que atesoré en mi colección”)	Ingeniero textil, egresado del IPN	Farmacobióloga en un hospital general del IMSS Maestra de piano	Carrera de Ciencias Químicas en la Universidad Femenina

Luis Felipe Jiménez Jiménez				
Manuel Martínez Delgado	Ejercía la medicina (“La había aprendido en el ejército mexicano como enfermero de un médico militar”) Era el dueño de un prostíbulo o cabaret Labores del rancho	Primer año de primaria	Enfermera empírica, ama de casa	Primer año de primaria

Tabla No. 3. Formación profesional.

Nombre	Licenciatura	Maestría	Doctorado
Marcelina Rodríguez Robles	Licenciada en Educación, UPN-Unidad 321-Zacatecas, 1985-1990	Maestría en Ciencias de la Educación, UAZ, 1995-1997 (Especialidad en Psicología Educativa, Escuela Normal Superior de Durango, 1982-1990)	
Veremundo Carrillo Trujillo	Licenciado en Filosofía, Seminario de Montezuma, Nuevo México Licenciado en Letras, Universidad de Salamanca, España		Doctorado en Letras, Universidad de Salamanca, España
Alejandro García Ortega	Licenciatura en Letras Españolas, Universidad de Guanajuato, 1978-1982	Maestría en Historia Regional, UAS, 1988-1990	Doctorado en Lingüística Hispánica, UNAM, 1998-2000
Daniel Hernández Palestino	Antropólogo social, UV, 1978-1983	Maestría en Filosofía e Historia de las Ideas, UAZ, 2000-2002	Doctorado en Estudios del Desarrollo, UAZ, 2008-2010
Luis Felipe Jiménez Jiménez	Abogado, Universidad Libre de Colombia (Bogotá), 1981-1985 Licenciatura en Filosofía, Universidad Colegio Mayor del Rosario (Bogotá), 1987-1990		Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad Complutense de Madrid, 1994-1998
Manuel Martínez Delgado	Ingeniero Químico, UAZ, 1972-1977.	Maestría en Investigación Educativa (sin grado), UAA, 1981-1983. Maestría en Ciencias de la Educación, UAZ, 1997-1999.	Candidato a Doctor en Pedagogía, UNAM, 2011-2014

Tabla No. 4. Datos laborales.

Nombre	Estatus laboral	Adscripción actual en la UAZ	Antigüedad laboral	Programas educativos en los que ha sido docente
Marcelina Rodríguez Robles	Activa	Unidad Académica de Docencia Superior	32	1. Educación preescolar e inicial, CECIUAZ 2. Departamento de Orientación Educativa, Unidad Académica Secundaria, UAZ, 3 Centro Psicopedagógico y de Orientación Vocacional (CENPOV), Unidad Académica Preparatoria, UAZ 4. Centro de Estudios Multidisciplinarios, UAZ 5. Departamento de Aprendizaje Estudiantil, UAZ 6. Especialidad en Docencia Superior, UAZ 7. Maestría en Docencia y Procesos Institucionales, UAZ 8. Maestría en Humanidades y Procesos Educativos, UAZ
Veremundo Carrillo Trujillo	Jubilado	UAZ	40 años	1. Licenciatura en Historia, UAZ 2. Licenciatura en Filosofía, UAZ 3. Licenciatura en Letras, UAZ
Alejandro García Ortega	Activo	Unidad Académica de Letras	30 años	1. Normal Superior, Escuela Normal Superior de Guanajuato 2. Licenciatura en Letras Españolas, Universidad de Guanajuato 3. Preparatoria, UAZ 4. Licenciatura en Letras, UAZ 5. Maestría en Filosofía e Historia de las Ideas, UAZ 6. Maestría en Enseñanza de la Lengua Materna, UAZ 7. Doctorado en Investigaciones Humanísticas y educativas, UAZ
Daniel Hernández Palestino	Activo	Unidad Académica de Antropología	12 años	1. Universidad Don Vasco, Uruapan, Mich. 2. Ciencias Sociales, UAZ. 3. Maestría en Docencia y Procesos Institucionales, UAZ 4. Licenciatura en Antropología
Luis Felipe Jiménez Jiménez	Activo	Unidad Académica de Filosofía	10 años	1. Maestría en Filosofía e Historia de las Ideas, UAZ 2. Maestría en Docencia y Procesos Institucionales, UAZ 3. Doctorado en Humanidades y Artes, UAZ 4. Licenciatura y Maestría en Filosofía, UAZ
Manuel Martínez Delgado	Activo	Unidad Académica de Docencia Superior	38 años	1. Ingeniería Química, UAZ 2. Especialidad en Docencia Superior, UAZ 3. Maestría en Docencia y Procesos Institucionales, UAZ

Tabla No. 5. Cuerpos académicos, líneas de investigación.

Nombre	Cuerpo Académico	Líneas de investigación
Marcelina Rodríguez Robles	Cultura Currículum y Procesos Institucionales	Aprendizaje y Sujetos del Currículum
Veremundo Carrillo Trujillo		
Alejandro García Ortega	Lenguaje y Literatura	Lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua Análisis del discurso
Daniel Hernández Palestino	Antropología	Poblamiento e historia antigua y contemporánea de la agricultura
Luis Felipe Jiménez Jiménez	Fuentes y Discursos del pensamiento contemporáneo	
Manuel Martínez Delgado	Cultura, currículum y procesos institucionales	Sujetos y procesos educativos institucionales

El proceso de construcción autobiográfica y narrativa de la experiencia docente (Tesis No. 4)

Este proceso constructivo se desarrolló en el espacio de trabajo colectivo en el que se elaboraron los relatos autobiográficos de experiencia durante los dos momentos de la segunda fase de la estrategia metodológica. En el primer momento, *Posicionamiento contextual de los sujetos de la investigación*, se aclararon y fijaron posiciones respecto al papel y las expectativas de los copartícipes en la investigación y se construye un marco de referencia común; en el segundo momento, *Escritura de los relatos autobiográficos de experiencia y producción de resonancias*, se desarrolló la producción grupal a través de la puesta en común de los relatos y la elaboración de resonancias.

A manera de narración³⁵ cuento las vicisitudes que vivimos durante esta fase, a la cual dedicamos aproximadamente 20 horas de trabajo en cuatro sesiones grupales. La intención es

³⁵ Optar por una forma narrativa en la presentación de esta tesis significa abandonar la tentación de hacerlo de una manera categorial o exponiendo conceptualmente mi noción de laboratorio de biografización; no obstante, he resaltado en pequeños cuadros los aspectos más importantes que lo caracterizan, mismos que tampoco aparecen clasificados u organizados de manera deductiva o lógica ni bajo estructuras arborescentes o jerárquicas, sino más bien como rizomas o ramificaciones que brotan aquí y allá –tal vez hasta de manera azarosa como los brotes mismos de un rizoma–, en el mismo relato, sobre el proceso vivido en este laboratorio.

He privilegiado esta forma rizomática (Deleuze y Guatari, 2009) por dos razones: la primera, porque remite a una descripción de la teoría y la investigación que permite la entrada y salida desde puntos no jerárquicos en la

develar el proceso que nos permitió construir los relatos autobiográficos de experiencia, pues constituye el alma de lo que al final denominé laboratorio de biografización; espero puedan apreciarse las dudas que ahí surgieron, el tipo de comentarios que se hicieron, las resonancias que se generaron, las reflexiones y las interpretaciones que emanaron, así como las interacciones entre los profesores-investigadores participantes.

El acercamiento entre los participantes

El primer momento se inició con la invitación (ver Anexo No. 4) para elaborar relatos de experiencia y otras escrituras del yo desde una perspectiva de investigación autobiográfica y narrativa a través de un trabajo colaborativo en grupo; la cual se acompañó de un documento conceptual sobre la experiencia docente (una primera versión de 15 páginas del apartado teórico que sobre ese tema forma parte del capítulo dos de esta tesis).

Hice la invitación en un escrito amplio y, con base en un texto de Larrosa (2011), ahí destacué los siguientes aspectos, orientaciones y sugerencias que sirvieron como referente para la escritura de los relatos de experiencia:

1. En un recuadro, cual si fuera un epígrafe, destacaban los siguientes textos:

Tu vida guarda un secreto, eso nos dicen todos los libros que existen. Escuchar el murmullo de ese secreto, hacerle justicia, a eso llamamos verdad.

Gustavo Marín Garzo
(Entrevista, citado por Duschatzky, 2011)

Escuchar el murmullo del secreto que todos y cada uno tenemos adentro. ¿No será una condición para que podamos enseñar? Escuchar nuestro murmullo, el de los alumnos y el que se teje entre ambos. Escucharlos no como respuestas a alguna pregunta sino como puentes que posibiliten encuentros. Tan solo eso: *el murmullo*, como una forma de preservar el encanto.

Laura Duschatzky (2011)

representación e interpretación de la información, es decir no designa una relación secuenciada que va de un punto a otro – en este caso de una a otra característica del laboratorio de biografización–, sino que los une en un movimiento que simplemente lleva de uno a otro sin pretender un orden lógico; la segunda, porque esta forma de presentar los resultados no presupone un sujeto observador separado de la realidad que observa, sino que concibe al observador o, mejor todavía, a la comunidad de observadores como inmersos en –o como parte de– una red dinámica de trabajo, tal como lo he concebido en esta segunda fase metodológica de la investigación.

2. Se trata de una narración o un relato libre pues desde esta perspectiva de investigación no puede haber imperativos ni indicaciones precisas, si acaso algunas recomendaciones y el apoyo de ciertas ideas que otros han escrito –o nosotros mismos– sobre la experiencia en educación; asimismo, de los cánones que como académicos nos hemos impuesto al publicar, pues la expectativa es que a través de un trabajo en equipo nuestros relatos se conviertan en textos publicables como capítulos de un libro colectivo.
3. La sugerencia es hacerlo con un lenguaje sensible a la experiencia y abierto a la vida, que nos ponga en contacto con el mundo, con la educación y con lo que nos pasa de una manera reflexiva; un lenguaje que bien sabemos está más cercano al relato, a la poesía, al cine, a la música, al arte, a la filosofía, que a la ciencia. Con palabras en las que nosotros podamos sentir que estamos presentes, y desde el presente. Por lo que se esperaríamos la escritura de un sujeto que dice *yo* cuando escribe, aunque no sea de sí mismo de quien habla, porque se trata de una escritura propia, una escritura desde *sí mismo* –lo cual no supone renunciar a las citas, a las paráfrasis, a usar palabras de otros para decir-nos, para pensar-nos–.
4. Esta tarea implica un esfuerzo por pensar nuestra experiencia desde la educación, a la vez que la educación desde la experiencia. Como dijera Larrosa, esta tarea conlleva “Pensar-nos y decir-nos desde el modo como vivimos, o tratamos de vivir, cotidianamente, día tras día. En ese entorno a la vez tan familiar y tan misterioso, tan confortable y tan hostil, tan seguro y tan lleno de contradicciones, que llamamos educación” (2011: 190).
5. Sin duda escribir esta narración será una tarea ardua y difícil, en la que habrá momentos que parezca que la escritura no puede estar a la altura de la experiencia, y otros en que sintamos que es la experiencia la que no está a la altura de la escritura; no obstante, como alerta Larrosa para estos casos, “no tendremos más remedio que trabajar entre la certeza de que las palabras siempre serán insuficientes, entre la certeza de que hay algo en la experiencia que parece estar siempre más allá del lenguaje, y una fe casi irracional en el poder del lenguaje para elaborar el sentido o el sinsentido de lo que nos pasa, para hacerlo inteligible incluso en su ininteligibilidad, para hacerlo

comprensible incluso en su incomprendibilidad, para hacerlo, en definitiva, escribible y legible” (2011: 198).

6. El principio de libertad que caracteriza a la experiencia debe verse reflejada al momento de su escritura, por lo que no puede realizarse con guiones preestablecidos, sólo podremos escribir lo que nos da a escribir, lo que nos importa, lo que nos exige escribir.
7. Algo a considerar es que la fuerza de la escritura de la experiencia radica en la atención a los detalles, son los detalles los que nos dan el carácter concreto, singular, incomparable de la experiencia; pero esos detalles no valen por sí mismos, tienen que ser capaces de expresar un mundo, se trata de detalles significativos. Hay que recordar que lo importante no es lo *que* pasó, no es el acontecimiento en sí mismo, sino nuestra experiencia en lo que pasó, en lo que *me* pasó; en otras palabras, lo que importa no son los hechos, sino su sentido.
8. Por otra parte, si bien la escritura desde la experiencia parte de preguntas y busca preguntas, hay que buscarlas escondidas en la propia escritura, en lo que nos hace escribir, en lo que nos hace pensar. Es decir, en esta tarea somos nosotros mismos quienes debemos plantear las preguntas que guíen nuestro relato.
9. Como es de esperarse, la escritura de experiencia requiere cierto tiempo, y sólo poco a poco el texto va adquiriendo forma y la reescritura siempre será inevitable; asimismo, no puede ser una escritura ensimismada, es necesario darla a leer, darla a pensar, invitar a otros que pongan también sus propias experiencias, sus palabras, sus pensamientos, sus inquietudes, sus recuerdos, sus preguntas; esperando que con ello se potencie la re-figuración de sí mismo al mirarse a través de la lectura que el otro hace de uno mismo, asimismo que se supere, se amplíe y se enriquezca el marco del relato propio y la búsqueda comprensiva que persigue. Desde luego, lo más importante es el trabajo individual de cada uno de los copartícipes, pero este se verá fortalecido en el trabajo colectivo previsto.

Cabe destacar que aún con todas las observaciones y orientaciones dadas, la idea fue que cada uno de los copartícipes tuviera la libertad suficiente para escribir su relato autobiográfico de experiencia, por ello no se establecieron criterios cerrados, ni estilos narrativos precisos, ni

preguntas orientadoras. No obstante, he de reconocer que la mera enunciación de esos nueve puntos en la invitación, y en particular saber que se trataba de un relato en y para una investigación, que se presentaría entre los pares académicos y que había una expectativa de publicación por parte del investigador eran motivos suficientes para restarle libertad a la escritura o al menos para acotarla. Pero creo que en el fondo prevaleció una convicción, que Sparkes (2003: 53) sintetiza muy bien al decir “las personas tienen capacidad y gozan de cierta libertad para construir sus relatos dependiendo del contexto y del (tipo de) yo que desean presentar para servir a unos intereses particulares”.

Cuatro semanas después de haberles entregado las invitaciones formales tuvimos la primera reunión de trabajo (24 de septiembre de 2013) para poner en común nuestros avances del relato y escuchar los de los otros copartícipes en la investigación. Sería la primera reunión en la que estaríamos reunidos todos, sin embargo, en esos días la profesora de la Unidad Académica de Historia manifestó que por cuestiones de trabajo y compromisos académicos adquiridos previamente le sería imposible participar en la investigación. De tal manera que el trabajo se desarrolló con seis profesores-investigadores: cinco invitados y el propio investigador.

Esta reunión la empezamos con la presentación de una síntesis del proyecto de investigación y de lo que se esperaba del grupo de copartícipes. Enseguida les comenté que consideraba que un trabajo grupal de esta naturaleza requería la elaboración de un código de ética que explicitara acuerdos sobre la responsabilidad y los derechos académicos de los participantes y del investigador, y les presenté una propuesta con cuatro puntos básicos (ver Anexo No. 5) sobre:

1. La contribución de los copartícipes en la investigación.
2. La autoría o el anonimato de los copartícipes sobre sus relatos de experiencia.
3. El compromiso y disposición para establecer relaciones de confianza y empatía entre todos los participantes, así como a colaborar en los procesos reflexivos e interpretativos que ahí se generen.
4. El compromiso de no divulgar parte alguna del contenido de los relatos de los participantes en la investigación, ni de sus declaraciones o puntos de vista expuestos durante el trabajo colectivo, hasta en tanto no hayan sido elaborados de manera escrita

y dados a conocer por el propio autor o por el investigador como resultado de la investigación.

Comenté también que podíamos hacerle cambios, ya fuera en ese momento o posteriormente, incluso que podrían sugerirlos por correo electrónico; pero en general les parecieron bien y estos aspectos no merecieron mayor discusión. Uno de ellos opinó que por ahora los veía como un compromiso del investigador con ellos, que podrían construirse en el camino si fuera necesario, pero que posiblemente, por el ambiente de trabajo que ya se veía, no harían falta.

Enseguida nos dispusimos a escuchar los avances de nuestros relatos; pero a esta primera reunión todos llegamos con un avance mínimo, a nivel de introducciones; al parecer nos costó mucho trabajo empezar y tal vez estábamos a la expectativa de ver cómo empezaba el compañero. Dos de ellos no llevaron ningún avance y los demás apenas unas pocas cuartillas; empero, en esta reunión sólo tres alcanzaron a presentar lo que habían escrito. Después de su lectura se hicieron comentarios y preguntas sobre el contenido, eso permitió que quienes los habían presentado continuaran o ampliaran ahí mismo su relato de manera oral al responder a lo que se les comentaba o preguntaba; estos relatos orales se grabaron en audio, constituyendo un nuevo material autobiográfico a ser considerado por los propios autores y por el investigador.

Al terminar de leer y comentar los primeros dos relatos uno de los participantes propuso que nos presentáramos, lo cual no habíamos hecho suponiendo que todos nos conocíamos lo suficiente entre sí. En esta breve presentación dijimos nuestros nombres, el lugar de trabajo y algunas cosas relacionadas con nuestra experiencia docente; lo cual también es parte del material narrativo que se obtuvo.

Enseguida preguntaron cómo y por qué ellos habían sido invitados, por lo que expliqué el proceso de consulta que se desarrolló durante la primera fase.

Después les pregunté qué les había parecido la invitación y el documento conceptual anexo, en particular la idea de un “relato libre” pero con acotaciones hechas tanto en la invitación como en el documento conceptual.

Uno de ellos comentó que notaba una diferencia entre lo que les había dicho verbalmente durante las visitas previas y lo que indicaba en los documentos, que sí orientaban

hacia una forma de ver la experiencia y que le restaban libertad al relato; que eso lo había detenido para escribir el suyo, que quería ver cómo avanzábamos los demás para iniciar él. Otro de ellos comentó que sí había visto los documentos, pero que le pareció que el investigador quería que ellos le hicieran la investigación, dijo: “el relato es el relato” y el trabajo con o sobre el relato le corresponde al investigador; lo que llevó a explicar de manera más amplia el sentido de la participación y lo que implica el trabajo colaborativo en esta investigación.

Cabe mencionar que antes de iniciar la reunión uno de los profesores-investigadores participantes me preguntó si había algún texto que sirviera como ejemplo del relato que iban a hacer; en ese momento le comenté a él, y casi al final de la reunión a todos los demás, sobre los relatos producidos en el contexto del Seminario *El saber y el saber de la experiencia* del grupo italiano Diotima, así como un documento tipo relato de José Contreras Domingo en el que muestra tanto su experiencia como su saber conceptual sobre la formación de profesores; les dije que haría una selección de varios textos y que se los enviaría por correo electrónico o se los entregaría impresos. Debo confesar que dudé un poco en proporcionar o no estos relatos “como ejemplo”, pero pensé que sólo serían un referente que facilitaría la tarea, así que en los siguientes días seleccioné seis relatos y se los envié a sus correos electrónicos junto con una breve reseña sobre cada uno de estos (ver Anexo No. 6).

Por último –en clara relación con la expectativa de publicar los relatos autobiográficos de experiencia– se preguntó que a quién iba dirigido o para quién era el relato, a propósito de esto acordamos dejar de lado la expectativa de publicación, de tal manera que no inhibiera una “escritura libre”, que por ahora escribiéramos lo más libremente posible para los fines de la investigación, es decir como parte de un “trabajo de campo” de una investigación autobiográfica y narrativa, y que posteriormente, si así se decidía, podríamos pensar en hacer una versión para publicarse pensando en una audiencia más amplia a la que pudieran llegar nuestros relatos a través de un libro.

En este primer momento comprendí por qué en esta fase yo como investigador no podía asumirme plenamente como un sujeto investigado como en algún momento inicial lo pensé; y no sólo porque uno no puede dejar de coordinar y orientar el proceso de su investigación, sino porque mi participación más bien me permitía ir percibiendo ciertos

aspectos en las experiencias de ellos, así como prestar atención a las significaciones sutiles que están entretejidas en sus relatos e ir encontrando el tono receptivo y reflexivo que se requiere para lograr una mejor aproximación a sus experiencias y a la forma como se iban narrando.

La construcción del relato autobiográfico de experiencia

El *segundo momento*, denominado *Escritura de los relatos autobiográficos de experiencia y producción de resonancias*, también empezó en la primera sesión (24 de septiembre de 2013) con la lectura de los avances de tres compañeros, ahí surgieron los primeros comentarios y resonancias; sin embargo fue notorio que este trabajo se fortaleció en las siguientes dos reuniones de trabajo (26 de noviembre de 2013 y 11 de diciembre de 2013), asimismo, es claro que en la última reunión (21 de enero de 2014) el grupo estaba completamente integrado y que los comentarios en general fueron más “experimentados”. Las tres primeras sesiones se desarrollaron en las aulas de la Maestría en Humanidades y Procesos Educativos de la UAZ y la cuarta reunión en la sala de televisión de mi casa (donde al parecer estuvimos más cómodos y además pudimos compartir tequila y algunas botanas).

El proceso vivido en esta parte del laboratorio de biografización se caracterizó por una escucha atenta y respetuosa pero no faltaron las bromas ni las manifestaciones de desacuerdo o los puntos de vista diferentes sobre los temas abordados. En estas sesiones todos leímos la mayor parte de nuestros relatos de experiencia, y en la última reunión hicimos una valoración de la tarea realizada. La indicación siempre era más o menos la misma: nos lees tu relato, vas comentando lo que quieras, y puedes añadir algo más a tu relato, te escuchamos, hacemos alguna nota y luego comentamos cómo lo leemos, qué nos significa y qué resonancia tiene para nosotros, qué nos mueve y qué podemos decirte en torno al relato.

... ir haciendo preguntas, observaciones y sugerencias sobre los temas que ya aparecían o que nos gustaría ver en sus relatos

... se empezaron a hacer asociaciones entre la vida de uno y de otro o entre las experiencias

... nos dimos cuenta que para poder hablar de nuestra experiencia necesitábamos hablar primero de otras cosas

En la primera sesión presentaron sus avances Daniel Hernández Palestino (ver Anexo No. 10), Marcelina Rodríguez Robles (ver Anexo No. 7) y Veremundo Carrillo Trujillo (ver Anexo No. 8). Cada uno leyó lo que llevaba por escrito, pero como eran introducciones a lo

que serían sus relatos autobiográficos de experiencia, verbalmente expusieron las ideas que tenían para continuar su escritura. Esto marcó una de las características del trabajo en grupo, como ir haciendo preguntas, observaciones y sugerencias sobre los temas o aspectos que ya aparecían o que nos gustaría ver en sus relatos.

Este tipo de comentarios ocasionó que dieran alguna respuesta a las inquietudes de los compañeros o continuaran contando su vida. También se empezaron a hacer asociaciones entre la vida de uno y de otro o entre experiencias similares, de tal suerte que desde ahí nos íbamos forjando una idea de lo que podíamos incluir en nuestros propios relatos.

Algo importante de lo que nos dimos cuenta fue que para poder hablar de nuestra experiencia docente, y tal vez para entender-nos mejor, necesitábamos hablar primero de otras cosas de nuestra propia vida o del contexto donde nos desarrollamos: de la familia y del entorno social durante nuestra infancia en el caso de Marcelina, de Veremundo y del mío (aunque yo no presenté mis avances en esta primera reunión en eso coincidíamos) y, en el caso de Daniel, del estado que guardaba la antropología en la época en que él estudio la carrera y cuando enfrenta el mundo ya como Antropólogo (década de los ochenta).

...me gustaría ver en sus relatos la manera en que esos acontecimientos previos al ejercicio de nuestra labor profesional hicieron experiencia

...algunos compañeros se disculpaban por pensar que se salían del tema o por creer que se habían extendido demasiado en sus respuestas o comentarios

En el caso de Daniel, él lo explicó así: “Primero hay que entender nuestro quehacer científico, para luego suscribir la biografía en medio de este escenario histórico y cultural del cambio hacia el neoliberalismo. Una etapa durísima para quienes veníamos con una formación soñadora, de una antropología aplicada... incluso ya a punto de la quiebra ¿no?, con problemas de financiamiento muy serios en las universidades que no se habían vivido en la década de los setenta”.

Sin embargo, aunque puso énfasis en el desarrollo de su disciplina, cuando le preguntamos sobre su infancia, fue notorio que sin dificultad alguna abordó el tema con cierta amplitud y emoción.

De mi parte –con el yo de investigador– desde esta reunión vine comentando que me gustaría ver en sus relatos la manera en que esos acontecimientos previos al ejercicio de nuestra labor profesional hicieron experiencia en nosotros, las huellas que nos dejaron en lo

personal y como docentes; asimismo, señalaba algunos aspectos que desde mi punto de vista podrían incluirse en los relatos escritos, después, poco a poco, los compañeros también hacían sugerencias similares.

Desde esta primera sesión algunos compañeros se disculpaban por pensar que se salían del tema o por creer que se habían extendido demasiado en sus respuestas o comentarios, ante eso yo les decía no se preocupen, así está bien, “eso es lo que te hace hablar cuando hablas de tu experiencia... aunque en apariencia no sean comentarios sobre la vida como profesores tratan de algo que está dentro de nosotros, que nos permite ser de tal o cual manera”. También les decía que todos esos comentarios eran parte del relato autobiográfico de experiencia y que vieran cómo podían incluirlos en sus escritos, sin embargo no siempre logramos integrarlos en los relatos finales.

Entre la primera y la segunda sesión (del 20 de octubre al 10 de noviembre de 2013) yo me propuse comunicarme con los co-participes de la investigación con la intención de ver cómo iban en la tarea de escritura individual de los relatos y apoyarlos si fuese necesario; a Daniel, a Marcelina y a Veremundo pude visitarlos personalmente en sus centros de trabajo, a Luis Felipe y a Alejandro sólo fue posible hacerlo por teléfono. Con Daniel y con Marcelina sucedió algo interesante, yo llevaba grabadora en mano y les pedí que la usáramos para registrar lo que quisieran decirme, y al preguntarles qué les había parecido la primera reunión y cómo iban en el proceso de elaboración de sus relatos me dieron sus puntos de vista sobre esa reunión, pero sobre todo empezaron a contarme lo que habían escrito en esos días y lo que pensaban escribir, de tal suerte que, sin proponérselo, ambos me hicieron un relato oral muy amplio (de aproximadamente 50 minutos).

...me dejó un estado de satisfacción al escuchar los comentarios de mis compañeros

...lo que a mí me gustó fue el contraste, la comparación, la analogía en las narrativas, en las experiencias, en la cosmovisión de vida

...me sirvió para repensar cómo y qué incluiría en mi relato

Cuando ya escuché la lectura de los compañeros (...) vi que lo mío era otra cosa...

Respecto a la reunión de trabajo Daniel me manifestó cómo la sintió y qué le dejó, sus propias palabras sintetizan ese sentimiento:

– “La impresión que tengo de tu seminario (...), me dejó un estado de satisfacción al escuchar los comentarios de mis compañeros que participaron ahí, a los que tu convocaste... (...)

– ...lo que a mí me gustó fue el contraste, la comparación, la analogía en las narrativas, en las experiencias, en la cosmovisión de vida que envuelve también una cultura regional y que también me conecta con una idea de lo diferencial que es la cultura y la experiencia ¿no?, en un país tan grande como el nuestro, ver que aunque son culturas íntimas tenemos proximidades y conexiones profesionales, lo que nos determina y nos condiciona que son los hilos conductores que van hacia nuestras raíces, tienen diferentes momentos coyunturales, contextos sociales, y bueno... incluso todo este tema histórico de la vivencia que contextualiza nuestras vidas, nuestras biografías, a Marcelina, a Veremundo y a mí, son transgeneracionales, pero sí son... hay rupturas ¿no?”

Por su parte, Marcelina me contó que esta primera reunión le sirvió para repensar cómo y qué incluiría en su relato autobiográfico de experiencia, me dijo:

– “...en la primera reunión que tuvimos [se refiere a la visita que le hice para invitarla a participar en la investigación] yo me quedé con esa idea al principio, muy al principio, de la autobiografía, o más bien mi intención me fue llevando a comenzar desde que nací.

– Como que la idea del concepto ‘autobiografía’, de pronto se cruza y no tiene uno... aunque haya leído la guía que nos dejó, yo comencé por ahí, pero creo que comencé por ahí porque creo que tenía que saldar, o que sellar, o que cicatrizar algo que tenía que ver con mi infancia.

– Cuando ya escuché la lectura de los compañeros, y sobre todo la de Daniel, que si bien no habla del sí mismo personal, sino del académico que hay en él y del investigador nato que vive en él, entonces vi que lo mío era otra cosa. Sin embargo no me arrepiento de haber escrito eso porque sentí, me sentí en otros escenarios y como que a veces son más importantes en mi vida que yo misma, o lo que yo estoy haciendo, y eso me ha puesto a recapitular y a repensar por dónde he transitado y cómo necesito hacerlo...”

Respecto a los avances de sus relatos me contaron lo que pensaban escribir, ambos pusieron un gran énfasis en sus experiencias en la Maestría en Docencia y Procesos Institucionales en la que los tres fuimos docentes; creo que la confianza entre nosotros por haber vivido y enfrentado juntos muchos acontecimientos y problemas curriculares y de la práctica docente favoreció que en este relato oral se extendieran precisamente en sus experiencias en esta maestría. A ambos les ofrecí la transcripción de su relato oral, Marcelina

la aceptó y le envié una copia, pero Daniel prefirió no verlo. Ambos me dijeron que integrarían en su relato escrito lo que en ese momento me habían contado.

En la segunda reunión, la del día 26 de noviembre de 2013, Luis Felipe Jiménez Jiménez presentó su relato completo (ver Anexo No. 11), Alejandro García Ortega su primer avance que era su relato casi completo (ver Anexo No. 9) y Veremundo un segundo adelanto de su escrito. El caso de Luis Felipe fue muy especial, nos entregó un documento de unas cinco cuartillas que denominó “Fragmentos de una historia personal y desencantada de la educación”, pero antes de la reunión me comunicó sus dudas en un e-mail que decía:

Por momentos me he quedado mudo ante tu escrito...

– “Estimado Manuel: te envió el relato que me pides y del que te advierto que no es propiamente un relato, sino una serie deshilvanada de ideas. Espero no ofender a nadie con este escrito y, si consideras que lo hago, te ruego avisarme para retirarlo inmediatamente. Un saludo”.

A lo cual, entre otras cosas le contesté:

– “Hola Luis Felipe. Por momentos me he quedado mudo ante tu escrito. Pero he logrado ver la profundidad de las ideas ahí expuestas. La reflexión profunda ante un estado de cosas que vivimos día a día en esto que llamamos ‘educación institucionalizada’. También una crítica férrea a todo lo que pasa, lo que nos pasa. Por lo tanto, también, el dolor que ello genera. Me parece que, lejos de ofender-nos, a los sujetos de la educación, nos permite pensar-nos de otra manera. Nos reclama la mirada crítica tan olvidada y que tanta falta nos hace. Me dio mucho gusto recibir tu escrito, sólo te comento que siento que detrás de estas ‘deshilvanadas ideas’ como tu las nombras, hay relato, hay historia que merece ser narrada de una manera más amplia. Ya veremos la estrategia para lograrlo”.

Así, en la reunión Luis Felipe empezó explicando cómo fue que se le ocurrió plantear su relato de esa forma. Nos dijo:

...empezó a contar la historia detrás del texto

– “La idea fue oyéndolos a ustedes la vez pasada y luego leyendo un poquito, hojeando (...) algunos de los textos que enviaste de modelo, pero especialmente esos últimos que observé, a pesar de contribuir muy superficialmente, una de las cosas que más me llamó la

...sólo le hicimos preguntas y comentarios muy breves

...casi hasta el final surgieron otros comentarios relacionando sus experiencias con las nuestras

atención es que casi todos tenían una experiencia muy negativa de la educación en general... en general, pero dos tres, sobre todo mujeres vi que escribían, siempre hablaban de cosas... que yo me puse a pensar un poco y dije: sí, es que la educación es un fenómeno bastante traumático (risas), dije, bueno voy a tratar de hacerlo. Y me puse en un viaje que estoy haciendo, a tomar notas de cosas que me llamaban la atención y casi como un autoexamen provocado aquí por la iniciativa de Manuel, pues dije voy a hacerlo como cosas que me han llamado la atención, que me han impactado en alguna época. Había muchas cosas, ¿ves? Traté de colocar las que me parecen más importantes, las coloco en tercera persona, algunas inclusive no creo que yo las haya vivido plenamente todas, simplemente creo que ahí vive uno experiencias de otros compañeros y amigos contemporáneos que de alguna manera lo vivieron. La primera sí es absolutamente autobiográfica”.

Tras esta explicación, Luis Felipe empezó a leer su escrito, lo fuimos escuchando con mucho interés y sólo después del punto IV Daniel le hizo una breve pregunta, a partir de la cual Luis Felipe empezó a hablar en primera persona y a contar vivencias y experiencias de su juventud, de su formación universitaria en la universidad pública y en la privada, en el contexto de la guerrilla colombiana con todo y el involucramiento de los universitarios; es decir, empezó a contar la historia detrás del texto hecho por fragmentos más impersonales y de reflexión.

...nos hizo reflexionar sobre nuestras universidades y nuestra propia práctica docente, al grado que se fueron encontrando coincidencias

...se empezó a dibujar un tema que también aparece en los relatos de varios compañeros

Creo que fue tal el impacto que nos causó la estructura del relato y aquello que en ese momento iba narrando que la mayor parte del tiempo sólo le hicimos preguntas y comentarios muy breves, como dejando que él siguiera su relato oral. Solamente casi hasta el final surgieron otros comentarios relacionando sus experiencias con las nuestras y con lo que sucede en la educación superior en México y en particular en el Área de Humanidades y Educación de la UAZ. El hilo conductor fue, como lo había anunciado, el desencanto de los sistemas educativos y el fracaso de la escuela (en Colombia, en México, en la UAZ, en América Latina, si no que en todo el mundo), y fue notorio cómo este relato nos hizo reflexionar sobre nuestras universidades y nuestra propia práctica docente, al grado que se fueron encontrando coincidencias y al parecer, terminamos compartiendo el desencanto educativo, al grado que ya para terminar, sin dirigirse a alguien en particular, Luis Felipe dice:

– “Entonces, sí me aceptas que sí puedo decir que es personal y desencantada la educación (risas). (...) Simplemente creo que en este momento, si alguien quiere ser líder, si alguien quiere zafarse de una mala educación, que estudie en su casa”.

Por infortunio, él no integró este relato oral en su escrito, sino que decidió dejarlo así como estaba, por ello en los anexos sólo aparece su primera y única versión.

Con el relato oral de Luis Felipe se empezó a dibujar un tema que también aparece en los relatos de varios compañeros: la relevancia de la formación social, política, cultural fuera de las aulas y de manera extracurricular durante los estudios universitarios.

Sin duda alguna esta reunión fue algo *sui generis* pues enseguida Alejandro nos presentó su avance, el cual también es muy peculiar, inicia cruzando dos textos (que se abordan leyendo un renglón de uno y un renglón del otro), pero además, desde la primera página, en un recuadro, aparece un tercer texto. Alejandro lo explica así:

...nos dimos cuenta que pertenecen a una misma generación

... se empezaron a identificar

– “La idea es que las cajitas que van progresando y el texto que va retrocediendo se junten al final”.

Con este relato nos dimos cuenta que Alejandro (1959), Daniel (1960) y Luis Felipe (1963) pertenecen a una misma generación. Daniel le dice a Alejandro:

– “O... oye, estoy impactado porque somos de la misma generación casi, ¿tú eres un poco más joven?”

Luego resalta que les tocó vivir un cambio de época muy duro, refiriéndose a los años setenta y ochenta, y añade:

– “Fuimos la última generación que respetó a sus padres y la primera que obedeció a sus hijos (risas)”.

A lo cual Luis Felipe añade:

– “Esa es la que en Colombia le llaman la generación de la guayaba (risas)... porque la guayaba es una fruta de transición... entonces como fruta de transición es la generación que está en medio de toda la represión, y luego llegó el mundo *light* (risas)”.

Entonces se empezaron a identificar por el tipo de amigos que tuvieron, por sus vivencias en las décadas de los setenta y los ochenta, por los movimientos culturales y sociales, por el tipo de líderes de esa época, por la literatura y por la música. En fin, dijo Luis Felipe:

– “Hay una... hay una... ¿cómo diríamos?, una línea generacional que está muy... muy presente en este relato de Alejandro, que me impacta o me llama la atención sobre todo por la distancia con el presente... parece que hubiera habido un cambio... revolucionario cíclico. El hecho de que... exactamente... parece como si estuviéramos hablando... de otro siglo... ¡sí es otro siglo! (risas) ¡Sí... es otro siglo... pero un siglo donde está todavía la máquina de escribir, están los libreros, los estenciles... todas esas cosas que... que un chico de esta generación no tiene ni la idea y tampoco le importa, y además que cambia exactamente de velocidad. Tenemos un mundo más lento ¿no?, un mundo más provinciano, si se le quiere... pero más... como más cálido... más cálido. Y yo creo que nosotros... (...) que Alejandro lo disfruta, o sea, lo debió disfrutar... (...) pero me da la impresión de que esa es quizá la diferencia con las generaciones de ahora ¿no? (...) las generaciones de ahora parece que no supieran que tienen... no... no... no tienen tiempo... parece que no lo tuvieron... como que estuvieran pendientes todo el tiempo del futuro...”

Por su parte Daniel comentó su admiración por los líderes de los años sesenta, por ser una generación que se propuso cambiar el mundo:

... permitió que siguiera contando su historia

– “Lo de John Lennon no era... no era cuento... lo de los líderes culturales no era cuento. Lo de... el mayo de París no... no... no era diversión... era... era una cosa bastante seria ¿no? Tenían un proyecto de civilización que se canceló en 1968... (...) Pero a donde voy es a esto (risas)... por esa generación tengo respeto... pero sobre todo admiración por.. por las agallas (...) tu [Alejandro] estás a medio camino de esa generación derrotada, pero que es admirable, y de una generación que comienza a construir algo que no llega a ningún lu... punto”.

...nos empezamos a dar cuenta que ninguno de nosotros ponía mucho énfasis en su labor docente áulica

...se comentaron muchos otros temas, a veces saltábamos de uno a otro

...a veces parecía un café literario, otras veces un seminario, otras más un taller de escritura, por momentos una simple y divertida charla entre amigos

Este comentario permitió que Alejandro siguiera contando de manera oral otra parte de su historia. Luego

Veremundo hizo dos comentarios muy interesantes, uno es una especie de conclusión en el sentido de que el amor a la lectura no lo dan los maestros, lo cual se puede ver en la experiencia de Alejandro pues él es un asiduo lector y lo fue desde pequeño; y en el otro comentario observa que como maestro Alejandro dice poco, cuando “un maestro pues, es... él es ¿verdad?”. Con este comentario nos empezamos a dar cuenta que ninguno de nosotros ponía mucho énfasis en su labor docente áulica, de relación directa con los alumnos; incluso en la tercera sesión Daniel y yo lo hicimos notar e invitamos a los demás para que lo incluyéramos en nuestros relatos, pero nadie logró profundizar en ello, quedó como un vacío o un olvido prácticamente por parte de todos.

Seguimos comentando el avance de Alejandro y, en cierto momento Daniel hace otra pregunta a Alejandro que nos hace cambiar de tema, le dice:

– “Cuando pasas de León a Zacatecas, es otra dimensión ¿no? ¿Cómo viviste ese... ese otro tránsito? Si primero estabas en el tránsito generacional, después vienes a un... en un tránsito cultural de pasar del Bajío al norte... al centro norte, como que ahí se emparenta un poco ¿no?, pero de todos modos sí es un cambio de cosmovisión ¿no? ...tú cómo lo viviste...”

Lo cual dio pie para que Alejandro continuara su relato oral contando qué y cómo vio a Zacatecas y a la UAZ en lo cultural, lo social y lo político según su experiencia, sin dejar de hacer comparaciones con lo que sucedía en Guanajuato en esos tiempos.

Así, al igual que en la sesión anterior y que en las siguientes dos, se comentaron muchos otros temas, a veces saltábamos de uno a otro, o uno nos llevaba por asociación a otro: los problemas sociales y culturales del país y la región, la política estatal, la política educativa y universitaria, la crisis de la UAZ, el papel de los rectores, los compañeros universitarios, las ciudades y la ubicación de los centros educativos, nuestra familia, etcétera; al grado que en un momento dado Daniel dijo: “Ya es un café literario... ya no es un seminario”. Y en verdad, lo que al final denominé *laboratorio de biografización* a veces parecía un café literario, otras veces un seminario sobre sociología de la educación, otras más un taller de escritura, por momentos una simple y divertida charla entre amigos, pero casi siempre –aún en momentos en que se mostraban puntos de vista diferentes y en franca tensión– prevaleció la alegría de estar

...un espacio en el que todos pudiéramos hablar con plena libertad

...que cada quien escribiera y hablara aquello que le hacía escribir o hablar su propia experiencia

juntos compartiendo experiencias; agradecidos de poder hacerlo y con el deseo de que otros universitarios hicieran lo mismo algún día.

Y es que la idea siempre fue crear un espacio en el que todos pudiéramos hablar con plena libertad, sin dirigir las reuniones más allá de lo acotado que ya estaba el relato autobiográfico de experiencia según la invitación formal para participar en esta investigación. El deseo era que cada quien escribiera y hablara de aquello que le hacía escribir o hablar su propia experiencia docente, a fin de poder expresarla como un trabajo eminentemente exploratorio. Asimismo, se procuró que en todas las reuniones estuviéramos todos los participantes, pero esto no fue posible por la dificultad de hacer coincidir las agendas y los compromisos de cada uno de nosotros, pero siempre se contó con la participación de al menos cuatro de nosotros.

La tercer sesión fue dedicada a escuchar un segundo avance de los relatos de Marcelina y de Daniel. Marcelina nos leyó lo que llevaba por escrito, y una vez que la escuchamos empezaron los comentarios y las resonancias. Lo que ahora escuchamos fue la historia de una mujer –la única en el grupo– que desde pequeña y durante toda su vida ha trabajado mucho y ha vencido muchos obstáculos, tanto para sobrevivir como para realizar su labor profesional; bien lo dijo Daniel inmediatamente después de escucharla:

...nos permitió entender lo importante que es el contexto y la época donde uno se desenvuelve

...en estos relatos concurrían tres generaciones

– “Siempre las profesoras tienen esa cauda ¿no?, de trabajo, pero en el caso de la maestra Marce es muy especial porque se junta con su experiencia personal. (...) ...es el mejor ejemplo de empoderamiento en un rol familiar, en un rol laboral...”.

Alejandro también hizo comentarios al respecto:

– “A mi me llama mucho la atención esta parte... Yo siempre he sostenido que la universidad, en gran medida, se sustenta en las iniciativas personales, o sea, creo que todavía no hay una tradición institucional lo suficientemente sólida y me parece que al contrario, muchos esfuerzos personales han sido desplazados por los proyectos como se manejan. Me parece que en gran medida, y sobre todo lo veo más en las mujeres, esta idea de reproducir un poco lo mejor de sus casas –por eso lo de mamá queda perfectamente–, de reproducir lo mejor que... no sólo lo mejor que tuvieron en sus casas, sino lo mejor que se planteó dentro de su casa

como proyecto de casa y bueno... eso tiene sus riesgos, porque a veces no es muy entendible. (...) Todo eso implica toda una inversión que desgraciadamente nunca está en la historia de las instituciones...”

Por los comentarios que se hicieron este relato nos permitió entender lo importante que es el contexto y la época donde uno se desenvuelve (que se puede leer entre líneas) para comprender mejor la historia que se cuenta; así como apreciar ciertos cambios generacionales por comparación con lo que sucede en la actualidad. Creo que para este momento, aunque nadie lo comentara explícitamente, ya nos habíamos dado cuenta que en estos relatos concurrían tres generaciones: la ya de Daniel, Alejandro y Luis Felipe que ya hemos comentado, la de Marcelina (1957) y yo (1954), aunque no tan distante en el tiempo con la de ellos, y la de Veremundo (1933).

Vimos también que en el relato de Marcelina estaban cruzados varios ejes: el sentido maternal de su trabajo, la multiplicidad de tareas que siempre realiza y la fundación de varias escuelas, centros y programas educativos. La finalidad de señalarlos era para que no dejara de escribir sobre la experiencia y el saber que tiene en esos rubros, también para que se preguntara el para qué de ese trabajo, cuáles eran sus intenciones al hacerlo, así que le pedimos que si podía ampliara su relato en tal sentido.

Luego volvimos a comentar que varios de nosotros habíamos dejado al último (tal vez como una muestra de resistencia a hacerlo) hablar de la experiencia docente que tiene que ver directamente con el trabajo áulico, con la relación maestro-alumno en las clases, en los seminarios. Casi todos comentamos algo al respecto y lo dejamos como una tarea para hacerlo, pero al final de cuentas nadie lo desarrollamos ampliamente en la versión final de nuestros relatos. Y así sucedió con muchos otros temas, ahí los abordamos, dimos nuestro punto de vista, cometamos alguna experiencia al respecto y nos propusimos escribirlo en nuestro relato, muchas veces sí se logró pero otras no (como se grabaron y transcribieron todos nuestros diálogos dejamos un material escrito que posteriormente puede investigarse).

Después de exponer su avance y escuchar nuestros comentarios Marcelina tuvo que retirarse de la reunión y nos sólo nos quedamos Daniel, Alejandro y yo (fue el único día que sólo asistimos cuatro personas, en las otras reuniones estuvimos cinco o los seis participantes), pero como Daniel iba preparado para presentar la segunda parte de su relato lo escuchamos.

Nos presentó la parte biográfica de su niñez y parte de su juventud, nos dijo que le había dedicado una pequeña parte de lo que sería su relato completo, y que hasta pena le daba porque era algo superficial:

– “...les voy a leer seis paginitas... que son en realidad vivencias de mi niñez. ¿Valdrá la pena eso?” (...) ...lo que tu decías en aquella primer sesión ¿no?, que diéramos más piel, íntimo... como lo hizo muy bien Alejandro...”

Pero llevó un libro que trata sobre las industrias de Río Blanco donde él creció y fotografías de la época, así que nos quedamos escuchándolo y conversando alrededor de dos horas.

– “Aquí traje un libro donde... pues... por cierto que participé en ese libro, por eso lo traje (risas)... Como relato de investigador fue mi primer trabajo, y como yo tenía acceso a la información de las fábricas, por mi papá, pude... pudimos contribuir... (...) Este era el patio de mi casa... esta era mi habitación, esta era.. era el comedor” [señala unas fotografías del libro]. (...) El emporio, sí, que era grandísimo...”

Creo que en ese mismo momento los tres estábamos muy emocionados y nos enganchamos en su relato. Fue una charla muy amena que al final de cuentas no sólo tocó el tema de su infancia y los lugares donde vivió sino que nos hizo un recorrido de su vida pues continuó leyendo el avance de su relato sobre su llegada a Zacatecas y eso hizo que nos contara –como ya había sucedido con los demás compañeros– cómo ha vivido en sí mismo y desde sí mismo la problemática universitaria de la UAZ. En el caso de Daniel mucho de lo que nos contó ese día lo llevó al relato escrito que me entregó al finalizar las reuniones de trabajo.

En la cuarta y última sesión (21 de enero de 2014) yo presenté mi relato autobiográfico de experiencia (ver Anexo No. 12), aunque no lo leí completo pues consideré necesario dedicar parte del tiempo a valorar el trabajo realizado en nuestro laboratorio de biografización. Al leer la Introducción, y sin que estuviera por escrito en mi relato yo comenté que mi familia había sido muy señalada en el pueblo porque mi

...se le revivieron muchas cosas

...generó muchos comentarios y resonancias

...se pudo ver cómo la escucha del relato ajeno provoca identificación, resonancias, reflexiones

...creo que tiene efectos terapéuticos

papá tenía un prostíbulo y entre otras cosas recordé un percance con el Sr. Cura Antonio Quintanar, quien además de ser el cura del pueblo era director espiritual del Colegio donde yo estudié parte de la primaria y toda la secundaria y preparatoria.

Eso hizo que a Daniel le recordara un bar en Zacatecas (“La Casa Verde”), pero a Veremundo se le revivieron muchas cosas pues fueron amigos y compañeros en la vida sacerdotal, así que muy emocionado nos contó parte de la vida del Sr. Cura Quintanar y el papel tan importante que jugó en la Iglesia, antes y después de haberse retirado a los 63 años de edad –después del Concilio Vaticano Segundo– para luchar por las causas de los sacerdotes.

Luego, al leer la primera parte de mi relato, en la que cuento mi niñez y mi formación desde la secundaria hasta la licenciatura, generó muchos comentarios y resonancias. Los primeros comentarios fueron sobre la entonces Escuela de Ciencias Químicas de la UAZ en la que había estudiado Ingeniería Química, pues me tocó vivir un fuerte conflicto académico-político conocido como Movimiento de 1977, así que hablamos de ese conflicto entre universitarios.

Por los comentarios de Marcelina se pudo ver cómo la escucha del relato ajeno provoca identificación y resonancias, y también reflexiones tanto personales como sobre las instituciones, incluso el carácter terapéutico que esto tiene, veámoslo en sus propias palabras:

– “Bueno, yo *nomás* quiero comentar que al escucharlo, me identifico en algunas cosas, por ejemplo en la época que comenzamos... comenzamos a trabajar el mismo año... el mismo año, y cuando usted está comentando toda su experiencia formativa, su participación muy, muy activa en los eventos culturales y académicos, y de todo tipo, en su institución, creo que eso me falta. (...)

– Y ¿cómo me he sentido en mi relato? Me encuentro... me encuentro. Creo que hay cosas de mí... que en el olvido habían quedado, y que ahora que las retomo... incluso tomé unas decisiones medio duras medio complicadas, ahora en diciembre, a partir de la lectura del relato con otra persona ¿sí?... entonces creo que tiene efectos terapéuticos el hacer la autobiografía por supuesto que sí...

– Como que decía: abre heridas, pero también las sana, y conforma –creo que nunca acabamos de conformarnos–. Uno piensa que el adolescente es el que se construye como sujeto y

constituye su personalidad y demás, pero en realidad esto no acaba nunca, ni como personas ni como sujetos sociales ¿no? Entonces me parece que el escucharlo, me incita a desarrollar otras ideas que han quedado apretadas. Como bien lo decía con el maestro, detrás hay cosas... detrás hay cosas que nos han determinado ¿no? (...)

– Y hay cosas que no están ahí [en su relato], y lo mismo mi... mi crítica a mi formación. La crítica... la crítica a mi institución, por mi formación como... como educadora, pero al mismo tiempo el sufrimiento de no ser una profesional requerida por el Estado, sino una profesional que estaba como... como que en la simulación de la educación, porque no era obligatorio el preescolar... no era obligatorio. Entonces donde quiera que nosotros nos parábamos como educadoras, pues éramos niñeras estudiadas ¿no?

– Eso... eso creo que me hizo también pensar en formarme permanentemente ¿no?, permanentemente, y... este... al mismo tiempo... siempre asumí una crítica de la pobreza... de la pobreza de la formación del normalista de la normal básica. No sé ahora cómo esté la licenciatura, pero me parece que no han dejado de hacer a un lado la teoría y la reflexión, y el pensamiento reflexivo desde lo filosófico, aunque siempre llevábamos filosofía, lógica, física, química... (...)

– Y la otra cuestión era que yo... yo me incomodaba mucho porque... pues realmente no éramos profesionales de la educación, porque no había el reconocimiento tampoco por el Estado, el Estado-nación, para preescolar.

– Y además, a mí me incomodaba que permanentemente estuviéramos adecuado material de re-uso: herraduras, palos viejos, palos de escoba, botes, cartones, recortes de relleno... no sé qué tantas cosas más, para hacer cosas bonitas. Como que sentía que el papel de la educadora era tan simple y tan bobo en ocasiones, que era pintar de bonito el mundo, cuando el mundo es el mundo. Y el niño lo vivía como el mundo y a su manera... ¿qué necesidad teníamos de estar siempre pintando monos, coloreando plumas de gallina, coloreando pastas, coloreando semillas, coloreando... dándole color al mundo, cuando el mundo de por sí ya tenía color? (...) Pero llegaba la supervisora a evaluar y a revisar, a supervisar que todo aquello estuviera bonito ¿verdad?, bonito, presentable... (...)

– Eso creo que no lo incluí, y me parece que es... es algo de esa búsqueda de ¿cuál es la función social del profesor? Y me vienen a la cabeza esos conceptos de *educare* y *educere* ¿no? (...)

Ante esta última reflexión yo le comenté que ya tendría la oportunidad de incluir lo que en ese momento –al escucharme– consideraba que había olvidado contar en su relato, que ese era precisamente el propósito de escucharnos y de promover las resonancias, el poder ver cómo el compañero va escribiendo, cómo va orientando su relato, a qué le está poniendo énfasis y qué significa eso para nosotros, qué nos resuena, para ver cómo eso nos ayuda a escribir el relato propio, al tiempo que también ayuda al compañero a re-escribir el suyo.

...observo que en nuestros relatos nuestra vida íntima, nuestra vida personal, está aparte

...al escribir-nos, sin duda alguna enfrentamos el dilema de qué incluir en el relato y qué dejar fuera de la vida personal y más íntima

Seguimos comentando las resonancias de Marcelina, pero luego –tal vez para ir pasando a la valoración de nuestro laboratorio de biografización–, al recordar nuestro trabajo como formadores de profesores en la maestría y dada su experiencia de trabajo grupal, yo le pregunté si podría hacer algunas sugerencias para este tipo de trabajos colaborativos como el que estábamos realizando, a lo que contestó:

– “Bueno, no me atrevo a decir alguna sugerencia. Lo que sí observo es que en nuestros relatos, nuestra vida íntima, nuestra vida personal, está aparte, está aparte... los dolores, los fracasos, los encuentros o los desencuentros de nuestra vida personal está aparte. Y, en ocasiones, creo que en parte, el trabajo en el centro [se refiere al trabajo que en un tiempo desarrolló en la Maestría en Docencia y Procesos Institucionales del entonces Centro de Docencia Superior] tiene que ver con ese cierre, o ese estreñimiento de ideas que apareció, porque fue justo con mi divorcio... y... y ahí creo que fue un proceso muy duro, muy difícil, muy complicado... muy complicado, y por eso mismo creo que no fluyen las cosas que ahí viví, porque estuvieron muy opacadas por una ruptura que yo no planeé, que yo no esperaba, que no me imaginé...”

Ante este comentario Veremundo toma la palabra para afirmar que, en efecto, lo que a uno le pasa en la vida personal y familiar se vincula con lo que uno es:

– “¿Me permites? Yo pienso que sí entra lo personal... la... la... la... Eso que lo marcaban en Tlaltenango al él [refiriéndose a mí], era por cosas familiares, y eso influye en su ser. Y para todos nosotros sería muy saludable aceptar lo que hemos hecho o lo que hemos vivido. Yo di un paso que era muy difícil: dejar el ministerio sacerdotal cuando estaba –diríamos– con la gloria enfrente. (...) Yo tuve un maestro que ignora su pasado... (...) Fue mi primer maestro de filosofía y siempre tuvo dudas, y ya cuando iba a entrar a teología se salió de jesuita. (...) Cómo que se avergüenza de su pasado ¿verdad? (...) En Aguascalientes se esconden y nos prohíben decir que somos curas, los mismos curas”.

Luego cuenta una anécdota de otro exsacerdote que le oculta a sus hijos esa parte de su vida, a lo que Luis Felipe comenta que eso hace mucho daño, entonces Veremundo muy emocionado contesta: “Si... si mis dos hijos dicen: si de algo estamos orgullosos, somos... es de eso”.

Después de estos comentarios y resonancias a partir de las reflexiones de Marcelina y Veremundo sólo pude decir que al escribir-nos, sin duda alguna enfrentamos el dilema de qué incluir en el relato y qué dejar fuera de la vida personal y más íntima, porque sentimos que cuando hablamos de relatos autobiográficos de experiencia no se trata de escribir una autobiografía “libre” y de la vida completa, de lo que nos ha pasado en la vida, sino de tener como eje del relato el trabajo profesional, y eso nos pone a pensar cómo combinar la experiencia íntima y muy personal con las experiencias docentes, o hasta dónde incluirlas; y pregunté ¿qué tanto nos detiene hablar de una época, de un trabajo, de una actividad, de ciertas cosas que nos pasaron en la vida cuando están muy vinculadas a nuestra intimidad?

Como Daniel sólo había hecho comentarios muy breves durante esta sesión, le pregunté ¿y tú Daniel?, con lo cual externó lo que estaba pensando y sus resonancias.

...traté de captar lo que él podía sentir cuando era niño

...Mi pregunta insistente... la gran pregunta que yo me hacía es

– “Pues, ¿qué puedo decir? Me pareció muy interesante ver la escena de estos relatos de Manuel porque aprendo mucho de la historia de la UAZ, que no está escrita... (...)”

...es el testimonio de un...

...se me hace muy atractivo asomarse a una cultura norteaña

– ...en estos relatos, por ejemplo, donde se captan experiencias, momentos, sucesos desconocidos de una cultura íntima ¿no?, como la... la... en la que se desenvuelve Manuel desde niño. Y me llama mucho la atención porque traté de captar lo que él podía sentir cuando

era niño, sometido a esa represión religiosa, que realmente era una especie como de estructura de la cual nadie se podía zafar, y donde era muy difícil escapar ¿no?

– Mi pregunta insistente que... que... que yo me estaba haciendo: ¿Cuál era ese refugio de niño, con una represión sexual y luego una represión religiosa por otro lado, en una población tan pequeña como Tlaltenango?, ¿cuál era el punto de escape: la ciencia, la poesía, la literatura, el amor, la música, qué podría ser... el arte ¿no?”

A lo que de inmediato yo respondí: “No, pues la oratoria...” Y Daniel continua:

– “¡Exacto! La liberación de una represión ¿verdad? (...)

– Sí... Y es que en México es muy difícil escapar a estas estructuras de... de... tan autoritarias como... primero... bueno, sin criticar a la Iglesia, pues, la Santa Inquisición, el Santo Oficio, como estructura ¿no?, piramidal, que construyó mucho de lo que es la identidad de nuestro pueblo, en nuestra nación. Luego la gran hacienda, como una gran estructura agraria que también generó una imposición, y que de algún modo está presente en Tlaltenango y en muchas regiones de Zacatecas...”

Luego, después de los comentarios de otros compañeros, Daniel expresa la resonancia que le dejó mi relato y, al mismo tiempo, su manera particular –recordemos que él es antropólogo– de poner en contexto los relatos:

– “Lo que me queda muy... *ora* sí como tú dijiste: la resonancia, es cómo en un momento tan crucial como era la década de los 70, en donde... en mi biografía... bueno... hablé de un modo diferente porque yo la viví de niño, pero sin embargo... este... es el... lo que dijo la maestra Marce... cómo la identidad de uno está marcada por... por la ascendencia, es decir, de donde viene uno: cómo se forma, la escuela, los padres, el barrio, etcétera ¿no? La educación, la religión... todo... y la televisión... habría que agregarlo, porque eso también es muy importante... (...) ...que fue otra estructura más ¿no?

– ...pero bueno... hablando de... dejando las estructuras y yéndonos al individuo, a la biografía, se me hace muy atractivo ver... asomarse a una cultura norteña, en donde siento que el concepto de libertad estaba... este... como... como encapsulado ¿no?, y que todo lo que pasó en los... con el movimiento universitario [se refiere al Movimiento Universitario de 1977], no fue sino la explosión, el estallido, como el de un neurótico ¿no?... el estallido de una

neurosis colectiva que se libera ¿no?, que se libera de un... o que se intenta liberar, más bien yo diría, pero que al mismo tiempo reproduce mecanismos internos.

– Pero la gran pregunta que yo me hacía es: en una... en un sector tan apasionante como es la ciencia, en donde en un momento tú haces esa... como desmarque ¿no?, entre lo científico y lo humanista... para mí es lo mismo ¿sí? Lo malo es que en México tenemos un concepto elitista de ciencia, que ha ocasionado que también el concepto de cultura sea elitista (...) ...es decir, el alejamiento de los estudiantes, de los... este... docentes... de lo que es la ciencia como una actividad profesional, entonces a lo que voy es cómo Manuel, en esa... en ese umbral... él transita por ese proceso.

– Es el testimonio de un... un actor individual que está viviendo el proceso de oposición, entre el desarrollo del modelo científico en México que se dirige hacia el fracaso o hacia el éxito, hacia la trascendencia, me refiero, y por otra parte, la liberación. Y yo creo que lo que tú elegiste fue un discurso más libertario, de libertad... que de... hacia un programa científico ¿no? Claro, en la forma estructurada, como se da en las universidades públicas como la UAZ. Eso me gusta mucho... ver que... pues, es una... está bien pensado... está muy bien definido en tu vida personal, y que como dijo este... el maestro Veremundo, se junta con la historia de vida, con su biografía personal”.

Enseguida se hicieron otros comentarios sobre lo combativo de los estudiantes zacatecanos de la época de los setenta, sobre todo de la UAZ y en particular de los de Ciencias Químicas, luego Daniel vinculó estos comentarios con la cultura del norte y ahí ubicó mi relato:

– “...de que el norte es otra cosa, y que por eso es tan interesante ver, entender México... El norte de México es diferente al centro... (...) y al sur también... (...), pero el sur y el centro sí tienen esa raíz mesoamericana, el norte no. El norte tiene una condición nómada, de raíz cazadora–recolectora... (...) de una... de una... este... conquista espiritual difícil ¿no?... (...) ... de la Nueva España...”

– “... de colonización ¿no?”, complementa Luis Felipe, a lo que Daniel continúa diciendo:

– “¡Exacto! Entonces el testimonio de... este... de Manuel, no está tan lejos de ese norte...”

– “Claro...” comenta Marce, y Daniel prosigue:

– “... está en esa cultura norteña de choque entre una... este... una cultura de raíz mestiza–indígena–nómada... este... con una estructura represiva, española, corrupta que nos trajeron los españoles, que hicieron una colisión muy fuerte, y que sus... este... ¿cómo podríamos decir?, las piedras, los elementos... todavía los podemos ver a veces atravesar en el... este... en el horizonte ¿no?, de la historia que estamos viviendo nosotros, pero es una forma de poder acercarse a entender la cultura zacatecana.

– Pero a lo que voy es que... este... se me hace muy interesante contrastar mi biografía con la de Manuel, porque ahora que fui a Orizaba, me pasó lo mismo que a usted, con este... seminario. Fui a... se dieron cosas muy chistosas. Hubo una reunión que un amigo de la infancia organizó, y fue su hermano, fue un amigo y su hermano y yo y mi hermano... bueno, mi hermano y yo. Y entonces comenzamos a recordar cosas... este... que estaban escritas en la biografía...”

...al final de cuentas uno va viviendo la vida... a veces borrando recuerdos

... pero por otra parte queda... queda la memoria colectiva

Y sigue hablando de su reciente viaje a Orizaba y el vínculo con el relato autobiográfico que estaba escribiendo en esos días, recordó que visitó su preparatoria y la casa de algunos amigos, que anduvo paseando por los lugares que rememora en su relato y que había visto la película *¿Qué haremos con papá?* (1966), que fue filmada en Orizaba, y añade:

– “Es muy bonita... Pero lo que sí se vio en esa película, es lo que también había como reflexionado en mi biografía, y es otra vez igual lo tuyo, cuando había proyecto de nación. Porque así comienza la película, con un discurso nacionalista, cuando había proyecto. Eso a mí me impactó mucho, porque estaba yo ahí en Orizaba, y estaban con el rollo de que iban a inaugurar el teleférico, que no funcionó –por cierto–, porque a los gringos se les olvidaron las llaves (risas) con que se abrían los vagones...”

– ... y entonces dije: bueno... no tiene nada que ver con los de Zacatecas o con los de la Sierra Tarahumara... son dos cosmovisiones diferentes ¿no? (risas)... Pero al punto donde quería llegar también, aterrizarlo, era que... . Tal vez la maestra Marce borró su recuerdo; sin querer también Manuel borró una parte de un recuerdo sumamente importante que usted sacó [se refiere a Veremundo] ¿no?, a colación. Yo también borré recuerdos nefastos de mi vida, y es algo que también lo hace el inconsciente ¿verdad? Pero... pero por otra parte queda... queda

la memoria colectiva, de la... de la historia y la biografía personal de uno, que uno nunca debe de olvidar ¿no? (...) No se puede uno zafar de su historicidad...”

Lo cual de inmediato provocó otra resonancia en Veremundo:

– “¿Sabes que me decían a mí en Salamanca? Me decía uno de Saltillo: ‘No, paisano –era un muchacho ¿verdad?–, usted no puede ocultar quién es...’ Dice: ‘¿Va a Londres, verdad?, ¿ya sabe inglés?’ ‘Sí’. ‘Allá va a decir: Where are my huaraches and my sarape?’ (risas). Dice: ‘Usted es un ranchero donde quiera que se pare’, (risas). Le digo: ‘Qué bueno que no se me ha quitado, ¿verdad?’ (risas)”.

Luego Marcelina introduce otro tema en esta “discusión” sobre el norte y su cultura en los años setenta:

– “Oigan, yo quiero comentar algo que me llamó la atención, y que esos movimientos de los 70 y demás, cómo están marcados todavía, acá en el norte, por una división o anulación de un sexo frente a otro. Si se fijan entre los compañeros del maestro Manuel, son todos hombres...”

A lo que Daniel responde: “No, pero las mujeres juegan un papel importante ¿no?”, pero Marcelina continúa:

– “Sí, sí, sí... pero siempre ese papel secundario...”

Daniel, como no dando crédito a esto, interviene de nuevo: “¡Ah, bueno!... tal vez...”
Y Marcelina prosigue:

– “... es un papel secundario, es un papel de apoyo, es un papel de ‘el equipo que hace la talacha’, pero el líder siempre está apareciendo como que la figura masculina... (...)

– [Aún cuando en la Normal] ...éramos más mujeres que hombres, porque estaba Trabajo Social y estaba educadoras, y sin embargo, el presidente de la sociedad de alumnos era un hombre... y los cargos así como que finanzas y esas cosas, estaban los hombres. La talacha, o sea, la Secretaría de Acción Femenil, la secretaria de no sé qué... teníamos como siete u ocho secretarías... Ser jefe de grupo, por ejemplo, había que hacer la talacha. Pero quien coordinaba a los jefes de grupo era un hombre ¿no?...”

Enseguida se hicieron comentarios sobre este tema que introdujo Marcelina, pero luego Daniel menciona otra resonancia, no sólo por mi relato, sino por el de todos los compañeros.

Tras introducir un comentario acerca de que en México no hay continuidad en los proyectos y que, según Roger Bartra, para el historiador es aburrido tratar de generar una narrativa histórica porque es discontinua, nos dice:

– “Pero... pero al final de cuentas, lo que tenemos en el caso de nuestras biografías es esa discontinuidad de un país, que nunca termina de dar un paso en firme hacia la modernidad. Siempre estamos viendo hacia atrás.

– Ahorita tenemos esa reforma fiscal, pero tenemos una guerra civil ¿no? La reforma fiscal se supone que va a modernizar la estructura del Estado mexicano, hacerla más eficiente, etcétera, pero por el otro lado tenemos un problema prehistórico ¿no?...

– ... un levantamiento armado en el occidente... en San Luis Potosí... en el norte... no sé... y eso tiene que ver con esa discontinuidad, es decir, que nunca podemos ver una casa construida. Siempre se están construyendo en partes, se derrumban, se hace, se modifica, pero no terminamos de ver consolidado ese proyecto ni del humanismo en la universidad, ni del Estado mexicano a nivel de un proyecto también discontinuo con la globalización. Y por el otro, no tenemos una conciencia nacional que vayamos en una dirección ¿no?

– Ese gran peso que tenemos de los Estados Unidos, realmente genera esa opresión con la que vive el mexicano, incapaz de poder... este... pensar por sí mismo sus raíces ¿no? Un alemán no tiene problemas para hablar de su historia. Un francés para hablar de la muerte tampoco tiene problemas. Pero para un mexicano, la muerte es un tema profundo... este... que está en el centro de un drama histórico, de parto, de crisis, de... existencial, etcétera, etcétera ¿no?

– Eso somos: un rostro desfigurado, dice Octavio Paz, pero al final de cuenta tiene que ver con esa fisonomía en la cual estamos integrados en un proyecto educativo que no terminó de cuajar, entonces mi gran pregunta para... para Manuel es, ¿tú consideras a final de tu trayectoria profesional que la UAZ terminó de consolidarse?... O logró consolidarse porque... la respuesta es: ¿lo logrará?”

Mi respuesta inmediata fue “¡Ah, no, no, no!... no lo ha logrado, hubo un cambio importante en los últimos rectorados pero...”. Luego vinieron algunas explicaciones o puntos de vista míos y de los demás compañeros sobre la consolidación académica de la UAZ, su participación en el Consorcio de Universidades Mexicanas (CUMEX) como instituciones de

calidad, la evaluación/acreditación externa, el papel de los directivos universitarios, las políticas educativas, etcétera.

Y siguieron otras reflexiones más, al parecer el haber cambiado de lugar –a la sala de televisión de mi casa– nos hizo sentirnos más cómodos y en confianza. También dispusimos de más tiempo para la reunión, es así que enseguida le dedicamos una hora más a valorar la experiencia de este laboratorio de biografización y a establecer compromisos para la entrega de la versión final de nuestros relatos autobiográficos de experiencia.

Por todo lo vivido en estas cuatro sesiones se puede concluir que los relatos autobiográficos de experiencia que entregamos una vez que terminó el trabajo colectivo en el laboratorio de biografización fueron el resultado de un proceso creativo caracterizado por la lectura del relato propio y la escucha de los relatos de los compañeros, por la generación de preguntas, observaciones, críticas, sugerencias y resonancias, pero sobre todo por poder compartirlas, así como por las reflexiones e interpretaciones que ahí se gestaron. Se podría decir entonces que dichos relatos son el resultado de una construcción narrativa conjunta o que fuimos nosotros mismos quienes orientamos su configuración. En síntesis, que el laboratorio de biografización es fundacional o una parte constitutiva de la construcción autobiográfica y narrativa de la experiencia.

El estilo o estructura narrativa de los relatos autobiográficos de experiencia (Tesis No. 5)

He encontrado que, en términos generales, el estilo de los relatos autobiográficos de experiencia (narrativa de no ficción) de los profesores-investigadores de la UAZ que participaron en este estudio se relaciona con el estilo o estructura conocida como *narrativa de formación* (o novela de formación) propia de la narrativa autobiográfica del campo literario (narrativa de ficción).

Este modelo de inteligibilidad biográfica se caracteriza por *representar el camino de formación* del héroe o del personaje (lo cual implica entender la vida humana como un proceso de formación del ser) mediante una construcción orientada, progresiva, finalista o teleológica de su vida, en la cual se traza la génesis del ser en que se ha convertido el personaje en su peregrinar hacia una forma adecuada y realizada –pero nunca alcanzada– de

sí. Modelo que constituye una guía tanto de escritura y de lectura como de interpretación con la que se da forma y sentido a una vida, a una realidad desconocida, fragmentada y heterogénea; y cuya estructura se distingue por etapas de desarrollo del personaje –por lo general desde su niñez o juventud hasta su madurez–, a saber: a) el ingreso del personaje en el mundo, b) las etapas decisivas o críticas de su aprendizaje de vida y c) la etapa en la que se alcanza un conocimiento de sí mismo y un lugar en el mundo suficientes para vivir en armonía consigo mismo y con la sociedad; gracias a los aprendizajes progresivos y acumulativos que da la propia experiencia. (Delory-Momberger, 2009).

Con base en estas características del modelo presentaré algunos aspectos que muestran el vínculo o las coincidencias entre la estructura de los relatos autobiográficos de experiencia y de la narrativa de formación, para lo cual, en la medida de lo posible, haré referencia a la configuración narrativa y a la configuración autobiográfica presente en dichos relatos. Asimismo, pondré énfasis en algunos indicios que permiten pensar en una estructura diferente o en una variante *sui generis* o propia de los relatos autobiográficos de experiencia de profesores-investigadores, pero sobre todo presentaré la forma particular que adquiere esta estructura narrativa en el caso que nos ocupa. Por último, expondré un esbozo del tipo particular de historias que se cuentan al narrar la experiencia docente.

Al considerar la “etapa de ingreso del personaje en el mundo” (que se puede vincular más directamente con la configuración narrativa), encontramos que tanto Marcelina, Alejandro y Manuel (en un apartado especial) como Veremundo y Daniel (integrado en el texto del relato) cuentan algunos aspectos de su nacimiento y sobre la vida de sus padres, poniendo énfasis en cómo sintieron el inicio de la vida a su lado, por lo que en sus relatos se puede ver su procedencia.³⁶

Pero, desde otra perspectiva, como la entrada en el mundo del relato de los personajes, esta etapa se presenta de diferentes formas: por ejemplo, Luis Felipe aparece en escena como el adolescente resignado que, tras ser expulsado del colegio, siente que es el día más

³⁶ En relación con los relatos autobiográficos, la procedencia implica considerar las vivencias y acontecimientos, las formas de pensar, de ver y de enfrentar la vida que definieron la existencia de nuestros ancestros, sin la cual no podríamos entender lo que ahora somos. En tal sentido la procedencia conlleva recuperar el contexto socio-económico y cultural en el que se desarrolló nuestra familia primaria, y reconocerlo como el espacio que sobredeterminó y al mismo creó las condiciones de posibilidad para constituirnos como sujetos sociales (Martínez, 2011a).

desgraciado de su vida, pero lo más importante, se siente como alguien que a partir de ese momento sabe que no será un profesional exitoso o destacado por la ruptura que provocó ese acontecimiento estudiantil en el rumbo de su vida, sino que entiende que ahora lo hará por un camino que lo lleva a “*encontrarse a sí mismo*”. En su caso, Veremundo inicia su relato con una “experiencia increíble” de los inicios de su vida sacerdotal, cuenta cómo al egresar del seminario –tras doce años de estudio de Humanidades, Filosofía, Teología– “para preparar un sermón necesitaba, como de una andadera, de algún folleto de segunda que daba dos ideas ya digeridas sobre el tema. Dije (...) ‘¿De qué me sirve un pozo abundante, si no tengo un balde con qué sacar el agua?’ Entonces dirigí ‘una academia’ para *buscar un estilo de comunicación*”. Manuel inicia su presentación contando una experiencia fundacional porque considera que ahí dejó de ser niño: tras haber librado una tempestad en el campo se sintió contento y libre: “tan fortalecido en mi ser como si fuera otro; pensé que si había sobrevivido la tormenta y ese estado de angustia y miedo, sería capaz de afrontar cualquier acontecimiento en la vida”, por lo que creyó que todo lo que le pasaría a lo largo de los años “sería a través de *un continuo caminar hacia horizontes inalcanzables, hacia utopías (im)posibles*”, incluso por atajos que “no siempre significan caminos más cortos para llegar a una meta establecida, sino que muchas veces seducen a desviarnos del camino, nos impulsan a recorrer otros senderos, a encontrar nuevos horizontes, a lograr nuevas miradas y otras perspectivas” (las cursivas en estas citas son para esta edición).

En estas tres formas de entrar en la vida en los relatos se vislumbra una especie de intuición de que había que enfrentar las vicisitudes de la vida a fin de lograr forjarse, construirse y constituirse como sujeto social en la vida (por ello resalté en cursivas alguna parte de los textos citados).

Alejandro comienza su relato con una estrofa de la canción “La vida no vale nada” de su paisano José Alfredo Jiménez y, al mismo tiempo –entrecruzando renglones– enunciando los lugares donde ha trabajado, para luego introducirse en el relato como profesor principiante y feliz: “Sin duda alguna empecé como jugando, más que llorando [*cfr. ...la vida no vale nada, comienza siempre llorando y así llorando se acaba...*], esto de dar clase. Me pagaban por jugar, por hacer lo que me producía placer. Hasta hace poco, debo confesar, he perdido buena parte de ese gusto”.

Daniel se incluye en el relato una vez que plantea la situación del campo de la Antropología a finales de la década de los ochenta y principios de los noventa por el encuentro entre la Antropología posmoderna y los Estudios culturales con la Antropología como tradicionalmente se venía trabajando en otros países y en México en esa época, y con ello la consiguiente fragmentación de la comunidad de antropólogos de la que se empezaba a sentir parte porque en ese tiempo egresó de la carrera de Antropología (1983) e inició su labor profesional (1987). Es así como logra nacer en el relato contando su reclutamiento y participación en un equipo de trabajo del CIESAS-Golfo (cuyo coordinador era el Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán) para trabajar en un proyecto en la Sierra de Zongolica de su estado natal de Veracruz, que significó conocer las bases del oficio antropológico directamente en el campo de trabajo y comprender cómo se construyó su disciplina, así como lograr aprendizajes que no logró durante sus estudios formales en la carrera de Antropología.

Por su parte, Marcelina se presenta como la niña cuyas experiencias desde pequeña la vincularon con la docencia, lo cual queda claro en sus palabra de inicio:

Mi experiencia en la docencia está estrechamente relacionada con las vivencias que desde la infancia y hasta la adolescencia me acompañaron. Siempre me vi rodeada de niños y niñas de la familia, propios y ajenos en los que mediaba mi preocupación por ellos. En este breve relato expreso algunos acontecimientos que desde la infancia me marcaron una ruta en el quehacer docente, primero como la niña grande (cinco años) que se hacía cargo de cuidar, entretener, y enseñar a otros (primos y hermanos) más pequeños, a jugar y a conocer el pequeño mundo que nos rodeaba, luego como alumna de secundaria, a quien le delegan responsabilidades de crianza y cuidado de un niño de tres meses. Más adelante como adolescente (quinceañera), a cargo de la organización de la familia (siete hermanos), mientras mi madre y mi padrastro trabajaban en Estados Unidos.

Esta entrada en escena de Marcelina es interesante por dos cosas, por un lado porque ella es la única que plantea que el espíritu docente la ha acompañado toda la vida al decir que hubo acontecimientos que desde niña le marcaron ese derrotero. Interesante porque desde el inicio de su relato está presente la idea de que el ser manifiesta sus disposiciones y participa de su realización como un valor universal, lo cual se relaciona con la idea de que el desarrollo

humano es como una semilla que crece y florece según sus propias fuerzas y disposiciones (formación de sí), mientras que en los otros relatos prevalece más bien la idea de un desarrollo interior que entiende todo acontecimiento como la ocasión de una experiencia de sí y de un proceso reflexivo sobre sí en una perspectiva de completud del ser personal (educación de sí) (*cfr.*, Delory-Momberger, 2009).

Y por otro lado, porque en esas palabras de Marcelina puede verse muy claramente un aspecto que aparece en todos los relatos, el hecho de que este “ingreso en el mundo” se enmarca como en una necesidad de contar primero otra cosa, antes de hablar de la experiencia docente; esa otra cosa apunta fundamentalmente hacia la procedencia y hacia algunas experiencias tenidas antes de ser docentes, sobre todo de la adolescencia y de la juventud. Lo cual es entendible pues el trabajo se desarrolló en un laboratorio de biografización que pone el acento en lo autobiográfico.

Las “etapas decisivas o críticas del aprendizaje de vida” pueden verse tanto a través de los temas y/o apartados en que está dividido el relato (que se puede vincular con la configuración narrativa) (ver la parte superior del Cuadro No. 2), como en un recorrido de vida a través de un biograma-bioteca (ver anexos del número 13 al 18) en el que se pueden apreciar de manera más puntual los acontecimientos biográficos que hicieron experiencia en el sujeto (que se pueden vincular con la configuración autobiográfica) (ver la parte inferior del Cuadro No. 2).

Como se aprecia en la parte superior del Cuadro No. 2, en la mayoría de las historias – incluso en la de Luis Felipe cuyo relato tiene una estructura algo diferente a los demás– hay una clara tendencia para organizar los relatos en torno a etapas vitales en las que se dan los aprendizajes de vida o se generan experiencias. Aunque no siempre en el mismo orden, prevalece el siguiente esquema: niñez y vida familiar (en cinco de éstos), educación primaria, secundaria, preparatoria (en cuatro, aunque no en los mismos narradores), educación superior (en los seis), cambios de adscripción o de trabajo (en cinco de éstos) y estudios de posgrado (en cinco de éstos); desde luego también hay etapas que sólo son mencionadas por una persona, como por ejemplo la educación preescolar en Marcelina, formar parte de un coro o escribir literatura en Alejandro o la vida sacerdotal en Veremundo.

Desde una perspectiva más autobiográfica se observan otro tipo de “etapas cruciales o críticas del aprendizaje de vida”, las cuales se pueden ver en los biogramas-bioteca pues ahí se pone énfasis en los momentos y acontecimientos que hicieron experiencia en los narradores (ver la parte inferior del Cuadro No. 2). Así, para Daniel el trabajo profesional y los estudios de posgrado ha sido la etapa más importante pues según su relato generó 39 experiencias, le siguen la procedencia y la niñez, y la educación secundaria y media superior con 16 experiencias cada una. En el caso de Marcelina es el trabajo en educación superior la etapa más importante por las 19 experiencias generadas, luego la experiencia de asesoría con 15 experiencias, seguida por la procedencia y la niñez con 10 experiencias, y luego por la educación media y normalista con 9 experiencias. En Manuel las etapas más importante han sido su formación en la educación superior y el iniciarse en la investigación educativa con 17 experiencia en cada una, seguidas casi con la misma importancia por la educación media y media superior (13 experiencias), la integración docencia e investigación trabajando en una maestría (12 experiencias), su formación en el campo de la educación (11 experiencias) y la procedencia y la niñez (10 experiencias). Para Alejandro la etapa crucial está en las experiencias docente con 23 experiencias, seguida por la niñez y los primeros años de escuela con 21 experiencias, y luego casi con la misma importancia la pasión por la escritura y su obsesión por los libros con 17 y 16 experiencias cada una.

Los casos de Veremundo y Luis Felipe son especiales pues dada la estructura general de sus relatos presentan menos experiencias, lo cual no quiere decir que no las tengan, simplemente que no las expusieron en sus textos. Así, en Veremundo sólo se puede apreciar sus estudios y su trabajo docente como la etapa más importante con 24 experiencias, seguida por la procedencia y la niñez con 6 experiencias. En el caso de Luis Felipe también se pueden distinguir sólo dos etapas, la formación de preparatoria y licenciatura con 19 experiencias y el ser profesor universitario y estudiar el doctorado con 12 experiencias.

Esta perspectiva autobiográfica se presenta por demás interesante pues permite ver una mayor especificidad en las etapas cruciales de aprendizaje de estos profesores-investigadores, y un indicio de la configuración autobiográfica que se presenta en cada uno de los relatos. Desde luego, en todos es importante la niñez y la procedencia, sus estudios y el trabajo docente, pero al haber cuantificado las experiencia generadas en cada una de estas etapas es posible ver en qué etapas o momentos de la vida se hicieron más experiencias.

Cuadro No. 2. Etapas presentes en los relatos autobiográficos de experiencia.

Daniel	Marcelina	Manuel	Veremundo
En el relato	En el relato	En el relato	En el relato
Educación superior	Niñez y vida familiar	Niñez y vida familiar	Ministerio sacerdotal
Inicio del trabajo profesional no docente	Educación preescolar	Educación primaria	Niñez y vida familiar
Niñez y vida familiar	Educación primaria	Educación secundaria	Educación primaria
Educación secundaria	Educación secundaria y adolescencia	Educación preparatoria	Educación en el Seminario
Educación preparatoria	Educación normalista	Educación superior	Primeros años como profesor
Estudios de maestría y estancia en el extranjero	Primeros años de trabajo como docente de preescolar	Primeros años como profesor universitario	Cambio de trabajo como profesor del Seminario Menor
Trabajo como docente universitario	Cambio de trabajo a educación secundaria y preparatoria (orientación vocacional)	Inicios de la formación docente	Cambio de trabajo como profesor de preparatoria en la UAZ
Cambios de adscripción	Cambio de trabajo a un centro de investigación	Estudios de maestría	
Impartir un seminario de Etnografía de la educación	Cambio de trabajo como profesora-investigadora de posgrado (especialidad y maestría)	Cambio de trabajo como profesor-investigador de posgrado (especialidad y maestría)	
	Responsable de programas de especialidad y maestría	Participación en la administración educativa	
	Asesoría de tesis de licenciatura, especialidad y maestría	Estudios de otra maestría	
En el biograma-bioteca (No. de experiencias)	En el biograma-bioteca (No. de experiencias)	En el biograma-bioteca (No. de experiencias)	En el biograma-bioteca (No. de experiencias)
La transformación de la Antropología y primeros años de trabajo profesional (9 exp.)	La procedencia y la niñez (10 exp.)	La procedencia la niñez (10 exp.)	La procedencia y la niñez (6 exp.)
La procedencia y la niñez (16 exp.)	Educación media y normalista (9 exp.)	Educación media y media superior (13 exp.)	Sus estudios y su trabajo docente (24)
Educación secundaria y media superior (el gusto por la música y el deporte (16 exp.)	Primeros años de trabajo (7 exp.)	Educación superior (17 exp.)	
El trabajo profesional y los estudios de posgrado (39 exp.)	Formación en educación superior y trabajar en educación media y media superior (7 exp.)	Primeros años de trabajo como profesor (7 exp.)	
Una experiencia docente (3 exp.)	Transitar por otros espacios y funciones en la UAZ (3 exp.)	La formación en el campo de la educación (11 exp.)	
	Trabajo en educación	Cambiar de área de	

	superior (19 exp.)	trabajo (7 exp)	
	Una experiencia de asesoría (15 exp)	Iniciarse en la investigación educativa (17 exp.)	
		Integrar docencia e investigación, trabajar en una maestría (12 exp.)	
Total: 83 experiencias	Total: 70 experiencias	Total: 81 experiencias	Total: 30 experiencias

Alejandro			Luis Felipe
En el relato			En el relato
Iniciarse desde muy joven en la escritura (consolidarse poco a poco)	Trabajar como profesor: preparatoria, licenciatura, posgrado	Niñez y vida familiar	Educación preparatoria y adolescencia
		Educación primaria	Educación superior
		Formar parte del coro	Primer trabajo como profesor universitario
		Formación en Taller literario en otra ciudad	Salir al extranjero a estudiar posgrado
		Educación secundaria	Trabajar como investigador
		Educación preparatoria	
		Educación superior	
		Primer trabajo (que permitía comprar más libros)	
		Salir de su ciudad natal (regresar cada vez que podía)	
		Cambios de trabajo	
Estudios de maestría			
En el biograma-bioteca (No. de experiencias)			En el biograma-bioteca (No. de experiencias)
El trabajo docente (6 exp.)			Formación de preparatoria y licenciatura (19 exp.)
Experiencias docentes (23 exp.)			Ser profesor universitario y estudiar el doctorado (12 exp.)
La niñez y los primeros años de la escuela (21 exp.)			
Su obsesión por los libros (16 exp.)			
La pasión por la escritura (17 exp.)			
Su relación con León, Gto. (4 exp.)			
Total: 87 experiencias			Total: 31 experiencias

Respecto a “la etapa en la que se alcanza un conocimiento de sí mismo y un lugar en el mundo” suficientes para vivir en armonía consigo mismo y con la sociedad, gracias a los aprendizajes progresivos y acumulativos que da la propia experiencia, podría decirse que cada uno de los profesores-investigadores, de manera muy diversa, presenta un cierto final o cierre

en sus relatos en el que se puede leer entre líneas esta etapa a la que han llegado. En el relato de Luis Felipe, bajo la premisa de que la educación es desencantada, se encuentra la idea de que “hoy únicamente consigue ser libre el hombre que logra descubrir que la educación ideal es aquella que recae en lo que se aprende por sí mismo y en soledad”.

En Daniel puede verse que a partir de 2010 está en un momento “óptimo” de su vida en el que ha alcanzado el grado de doctor y una estabilidad laboral en la Unidad Académica de Antropología, un lugar muy cercano a su formación como Antropólogo y en el que ha retomado y consolidado su proyecto de investigación, la antropología del desarrollo y el norte etnológico: “lo cual considero fue sin lugar a dudas, la hazaña más grande de mi carrera como docente investigador en la UAZ” señala en su relato; baste decir que esta situación le permite mantener una buena calidad de vida y tener el tiempo necesario para su vida personal.

Al parecer Alejandro se encuentra en un momento de reflexión sobre su vida, el dice: “Cuando uno empieza, el entusiasmo ciega, cuando uno tiene experiencia, la vida ha puesto ya límites físicos. La única ventaja que uno tiene es la de hacer recuentos y replantear problemas, de releer la realidad e incidir en lo que se pueda (...) a la manera del maravillado por lo que el alumno puede hacer si uno deja que crezca según sus condiciones, su lenguaje y su inteligencia”; en un momento en el que entiende que la labor del maestro es la de la observación, la de la prudencia y la de un auxilio que puede facilitar la vida; asimismo puede verse viva su pasión por la escritura, con los permanentes momentos de angustia y de lucha por lograr la novela y el libro publicado, lo cual vive como un largo proceso de búsqueda temática y trama de la obra, como un reencontrarse consigo mismo, con otros autores y con la problemática social de México. No cabe duda, Alejandro es docente y es escritor.

Marcelina se encuentra en un momento de desencanto por las políticas educativas institucionales y nacionales que le ha dejado cierta sensación de sometimiento por un lado y de haber renunciado a un proyecto educativo alternativo en formación de profesores por otro, no obstante, continúa como siempre inmersa en el trabajo, ella misma lo explica así: “al mismo tiempo que me siento protagonista en el proceso de creación, avance y madurez de un posgrado como el que generamos en los últimos diez años, también siento que el ceñirnos a una política institucional que poco o nada nos favoreció, pues implícitamente con la aceptación de su cumplimiento, parece que renunciamos a un proyecto académico que para

todos nosotros como colectivo de profesores constituía un proyecto de vida. Para colmo, en 2012 participé en las elecciones a la dirección de la UADS y con las trampas que en estos procesos suelen suceder, perdí la dirección a pesar de haber ganado las votaciones entre los docentes y los trabajadores... (...) Ahora, a casi dos años de distancia, me he involucrado en otras tareas de la Secretaría Académica de la UAZ, a las que me fue difícil negarme, un tanto convencida de que se pueden seguir haciendo las tareas que la Universidad necesita, sin renunciar a la autenticidad que se anhela en la misma... (...) ...con esta idea me integro a la Coordinación de docencia y asumo la responsabilidad de desarrollar cinco líneas de trabajo: Ordenamiento curricular, trayectorias estudiantiles, formación de profesores, programa de tutorías y de estrategias de aprendizaje. Sin duda es grande el reto, pero mayor es la disposición de la comunidad universitaria para lograrlo”.

Veremundo está jubilado de la UAZ pero se encuentra activo trabajando en el Instituto Zacatecano de Cultura del Estado de Zacatecas, y continúa sus labores de docencia en diplomados y conferencias, desde luego sigue escribiendo; pero en su relato no hay elementos que permitan considerar esta etapa en su vida. Por su parte, Manuel también ha sentido el desencanto por las políticas educativas nacionales, y en el ámbito institucional ha sentido impuesto un nuevo discurso, lejano a las humanidades y la educación y más cercano a la administración de empresas, lo cual le significa un retroceso en su proyecto –colectivo– de formación de profesores; sin embargo, se encuentra en un momento en el que, por una parte reconoce que ha vivido una búsqueda constante y permanente para encontrar alternativas a los problemas que enfrenta como docente, comprendiendo que cada solución que encuentra nunca es para siempre porque la realidad cambia mucho más rápido que la educación misma; y por otra parte satisfecho por haber podido cursar el doctorado y descansar durante este tiempo de la dinámica cotidiana –hasta cierto punto desgastante– en su centro de trabajo; por ello termina su relato diciendo: “...seguro estoy que una vez que termine el doctorado, con nuevas categorías como investigación autobiográfica, experiencia, saber, comenzará de nuevo esa búsqueda incansable por entender la vida y nuestro trabajo, por encontrar nuevos horizontes en la formación de profesores y tal vez más allá de la UAZ en otros campos profesionales.”

Como puede verse, aunque todos los participantes se encuentran en una etapa madura de su carrera docente, tanto por su producción académica como por su antigüedad laboral (la cual oscila entre 10 y 40 años), cada uno de los participantes ha llegado, según sus relatos, de

diferente manera a esta etapa de su vida. Sin embargo, es posible encontrar un punto de encuentro en la mayor parte de estos relatos, en el sentido que *aparece un hilo conductor que va de-mostrando que construir una identidad o crear una vida propia es algo que se va haciendo constantemente y que nunca termina*, porque lo que uno quiere ser es algo inalcanzable, como una utopía que marca un horizonte hacia el cual ir, pero a la que nunca se llega.

Este punto de encuentro en todos los relatos autobiográficos de experiencia es a su vez un punto de entrada a la configuración de una intencionalidad; así, aunque es difícil verla en cada uno de los relatos, puede decirse que –en su conjunto– su propósito es *dar cuenta de cómo el contexto socio-cultural al tiempo que sobredetermina, también distingue y singulariza a las personas*. Pareciera que la intención es *dejar constancia de aquello que hicieron para enfrentar las adversidades en un caminar hacia un horizonte utópico distinto, del cómo irse liberando de lo que su cultura y su tradición indicaba que iban a ser o tenían que ser, según estaba reservado para ellos de no haber hecho nada para cambiar su situación, y mostrar esto como un movimiento de libertad –a veces como una explosión de libertad–, como un movimiento para escapar a lo que les ofrecía ese contexto y esa cultura originarias* (del lugar y la época en que nacieron) y, hasta cierto punto, para dejar de ser lo que fueron sus padres y poder ser ellos mismos.

Pero se trata de una intencionalidad muy singular, una intencionalidad que se ve *atravesada por el reconocimiento de que nadie puede escapar de su historicidad, de la historicidad de su cultura*, como tampoco puede escapar de sí mismo, por lo que *la estructura narrativa se presenta más como una búsqueda y un re-encuentro consigo mismo que como un logro definitivo*. Algo que además no es fácil de hacer, porque requiere saberes que sólo da la experiencia.

Por último, en términos de estructuras narrativas específicas es posible ver al menos cuatro tipos particulares de historias; se pueden visualizar en los relatos de algunos participantes, pero hay elementos se comparten con otros compañeros, o que incluso en un momento dado pueden entrelazarse pues no se presentan como tipos puros ni de manera aislada. Así, aparecen los siguientes tipos comunes de historias:

Narración de vida familiar: En este tipo de historias el narrador enfatiza la vida al lado de sus padres y familiares cercanos con los que ha convivido en momentos de angustia y sufrimiento, de gozo y de alegría, en la precariedad y escasez o en la abundancia –tanto material como espiritual–, así como lo que aprendió a su lado, incluso el desprendimiento de ellos o lo que los une hasta el final. Por lo general comienzan contando la vida de los padres y los abuelos, luego la niñez del narrador, pero rara vez incluyen la vida familiar en la edad adulta (del narrador y su familia originaria o la que han formado al casarse); en esta narración se puede leer su procedencia.

Narración de trabajo: Se trata de la historia cuya trama se construye en torno a una vida dedicada al trabajo, resaltando lo que se hizo –a veces con lujo de detalles–, exaltando sus bondades y sus logros, y celebrando el haber podido realizarlo, pero suele dar poca importancia a las experiencias que se hacen y dejar fuera las intencionalidades que se persiguen o el para qué la persistencia en el trabajo.

Narración de desencanto: Es la historia que cuenta hechos, vivencias, sucesos o acontecimientos que ha vivido el narrador o en las cuales ha sido testigo, que lejos de provocar indiferencia han ocasionado desilusión, contrariedad, desacuerdo; en nuestro ámbito de trabajo se refieren a la educación, a la política educativa, a las instituciones en general e incluso a los sujetos de la educación (profesores, investigadores, estudiantes, administradores). Pueden adquirir un cierto tono de denuncia, y por lo tanto presentar una dificultad para contarlos como una historia o para ponerlos en trama y lograr una secuencia narrativa; sin embargo, por lo general, son historias con un alto contenido reflexivo.

Narración de búsqueda: En estas historias el narrador cuenta la manera en que ha afrontado los acontecimientos de la vida –familiar, social, laboral– con énfasis en las experiencias que ha hecho y lo que ha logrado en cada caso, pero sobre todo cómo ha transitado de una experiencia a otra sin encontrar una solución o un saber definitivo, si acaso exponiendo cómo una experiencia le ha permitido estar frente a nuevas situaciones; por lo cual siempre siente la necesidad de seguir haciendo experiencia una y otra vez, en una búsqueda incesante y permanente a lo largo de su vida.

Narración de liberación: Estas cuentan la historia de una oposición contra las estructuras sociales; aún sabiendo que de estas nadie se puede salir, el narrador cuenta la

forma en que se van sorteando las represiones que se viven (familiares, religiosas, sociales, culturales) y el camino que lo lleva a la liberación; camino de liberación personal que puede estar representado por la participación social, por la educación (por ejemplo cursar una licenciatura, hacerse sacerdote, llegar a ser profesor/a normalista), por el currículum escolar según se lo apropie por ejemplo un profesor, etcétera. Estas historias pueden incluso adquirir un cierto tono de manifiesto –en todo el relato o en una de sus partes– o la forma de un manifiesto, por ejemplo sobre la educación o sobre la misma liberación.

La experiencia docente y el saber de experiencia son un valor profesional (Tesis No. 6)

Sin duda alguna ser profesor o investigador de experiencia es algo valioso y tiene cierto reconocimiento social, sin embargo, cuando hablamos de valores nunca mencionamos la experiencia; aunado a esto, por lo general, el desarrollo de la experiencia y el cultivo del saber tampoco suelen incluirse como parte importante de la formación profesional, menos aún de la educación en valores.

Al parecer, poco nos detenemos a pensar que si en la universidad la educación en valores va encaminada a formar y desarrollar valores profesionales, entendidos como “aquellas cualidades de la personalidad profesional que expresan significados sociales de redimensionamiento humano y, que se manifiestan relacionadas con el quehacer y modos de actuación profesional. (...) que contribuyen a asumir una concepción y un sentido integral de la profesión” (Arana, 2006: 335), o bien como maneras de ser y de obrar consideradas deseables y aceptables en la sociedad, que representan un modelo de profesión a alcanzar por su capacidad para dotar de sentido y significado el ejercicio profesional (Ibarra, 2007), entonces hacer y tener experiencia(s) y poseer un saber, no sólo fortalece la formación en valores, sino que en sí mismos pueden ser considerados un valor profesional.

De estas definiciones de valor profesional, emergen las primeras reflexiones que apoyan esta proposición o tesis de que la experiencia y su saber son un valor profesional. En primer lugar, por la capacidad que genera la experiencia para encontrar –por uno mismo– tanto el significado social del quehacer profesional, como para hacer propia una concepción y un sentido integral de la profesión, pues hacer experiencia conlleva precisamente un aprendizaje y un saber que prepara para enfrentar situaciones nuevas con mayor conocimiento

o, dicho de manera más precisa, con mejor entendimiento de la realidad profesional que se vive en la práctica cotidiana. En segundo lugar por considerar que cuando el docente reconoce su experiencia logra re-significar tanto su práctica docente como su labor profesional en beneficio propio, de sus educandos y de su comunidad.

Por otra parte, si la ética profesional es una ética de valores que hace referencia a principios y criterios que permiten caracterizar una práctica profesional aceptable, tales como prestar de manera adecuada y eficiente el servicio profesional, tener capacidad para tomar decisiones respecto a los problema propios del ámbito laboral, tomar en cuenta y recuperar lo que convenga a quien recibe el servicio profesional y usar de manera racional los conocimientos y valores que requiere el ejercicio profesional (Ibarra, 2007; López Zavala *et al.*, 2012), fácilmente puede afirmarse que son criterios que cumpliría a cabalidad un profesionista (como un profesor) con experiencia, o bien que hacer experiencia(s) coadyuva a alcanzarlos.

Estos argumentos puede ilustrarse y hasta confirmarse con tres experiencias de quienes participamos en la investigación, una de Daniel y otra de Marcelina que se encuentran en unos apartados de sus relatos autobiográficos de experiencia (ver Anexos No. 10 y 7), y en una mía que se encuentra en el relato de la problematización en el primer capítulo.

El primer apartado al que me refiero es “Juego profundo: carrera de caballos en Jalpa” de Daniel Hernández Palestino, ahí cuenta una experiencia que tuvieron él y sus estudiantes de maestría (MDPI) en 2005; esta sucedió al participar como observadores en una carrera de caballos en un hipódromo improvisado al lado del Campus universitario donde impartía un curso de Etnografía en educación en Jalpa, Zacatecas.

En esos días estudiaban el libro de Geertz *La interpretación de las culturas*, en particular el capítulo “Juego profundo. Notas sobre la riña de gallos en Bali”, de ahí que de manera fortuita tuvieran la oportunidad de hacer una observación participante en este acontecimiento en el que se cruzaban apuestas, incluso con los paisanos que viven en Chicago vía teléfono celular.

Participar en este evento les permitió hacer una práctica en la que podían contrastar la lectura de Geertz con la carrera de caballos y aplicar algunas técnicas etnográficas básicas: observaron, preguntaron, registraron hechos, incluso los estudiantes apostaron a un *cowboy*

que les dio ventaja. El objetivo era identificar algunos significados de la acción simbólica atribuida por los participantes en el evento.

De la lectura del relato puede concluirse que la experiencia fue muy rica tanto para el profesor como para los estudiantes. Desde luego poder aplicar las técnicas etnográficas les dejó cierto aprendizaje, pero las vivencias que les permitieron hacer experiencia fueron más interesantes. Daniel cuenta que una persona que observaba el evento y también los observaba a ellos, les dijo que el *cowboy* que les apostó a los estudiantes se dedica a este negocio desde hace tiempo, por lo que él ya sabía que el domingo anterior ese caballo “pinto” había corrido y se hallaba cansado y que era seguro que perdiera.

La experiencia principal se expresa muy bien en palabras del propio Daniel al decir que “el *cowboy* había sido el verdadero etnógrafo, el observador participante, al mismo tiempo el instructor de la clase de etnografía por ese día, y no yo”, asimismo en su conclusión: “sin lugar a dudas, el juego profundo en la etnografía educativa si bien se basa en la experiencia intersubjetiva, supone la construcción común de significados entre quien observa y es observado...”; lo cual, es evidente, enriqueció tanto su saber docente como su saber de etnógrafo.

El segundo apartado, “Asesora de cuatro tesis de licenciatura, cuatro de especialidad y 27 tesis de grado: las asignadas y las heredadas” de Marcelina Rodríguez Robles, muestra el recorrido de un importante trabajo de asesoría de tesis, el cual ha sido rico en experiencias y a lo largo de los años ha acrecentado el saber de la maestra. El relato cuenta las dificultades encontradas al asesorar las primeras tesis, tales como tener que leer los textos que los estudiantes usaban en sus trabajos a fin de evitar que fueran plagios, además de tener que estudiar la teoría y metodología a usar, así como el hecho de que los temas de tesis no coincidieran con su línea de investigación, lo cual significaba un arduo y complicado trabajo, más aún porque ella considera que no vivió esta experiencia al hacer sus tesis.

Luego cuenta los primeros tanteos y sus primeros hallazgos, fruto de lo vivido en la relación con los asesorados: por ejemplo el intento fallido de dar más libertad a los tesisistas, quienes siempre esperaban su aprobación y las indicaciones para continuar la tarea; enseguida las estrategias para lograr que los estudiantes comenzaran a generar sus propias ideas y les

permitieran trazar sus metas, tales como hacer un trabajo fuerte de revisión de investigaciones afines y la planeación detallada del proyecto.

También nos narra la importancia de una convivencia cercana o “una relación íntima en términos académicos” –dice ella– con los asesorados; en sus propias palabras: “la asesoría se convertía en una especie de complicidad, confabulación o convivencia a lo largo del trayecto investigativo”. De lo cual deviene una experiencia, un darse cuenta de la necesidad de aprovechar el interés del asesorado y no correr el riesgo de que pierda el interés por concluir su investigación, pero también que es necesario dedicar horas extras al trabajo de asesoría; asimismo que se requiere una exigencia y compromiso mutuos a fin de ver concluida la tarea, bajo la consigna que suele ponerles: “si usted escribe yo reviso y hago correcciones y sugerencias, si no hay escrito, no me deja tarea ni usted avanza”. Los resultados de la dedicación, esfuerzo y compromisos cotidianos saltan a la vista: cuatro tesis anuales durante los últimos seis años.

Casi al finalizar su relato Marcelina da cuenta del regocijo entre asesora y asesorado(a) en cada tesis lograda, así como el apoyo que –en su calidad de Responsable del Programa de Maestría– luego brinda a los estudiantes en la gestión administrativa para llegar al día del examen de grado, también de su participación como lectora y jurado en el examen y lo emotivo que resulta el brindis final –junto con la familia del graduado– una vez que se ha aprobado el examen final.

El relato de su experiencia sella el final contando las formas que ha encontrado para valorar tanto su propio trabajo como el del programa de maestría, lo cual sin duda alguna le permite, por una parte, esa reflexión generadora de nuevas experiencias en su trabajo de asesora, y por otra hacer ajustes a los programas de estudios relacionados con la investigación: a) con respecto a su trabajo de asesora: al participar como lectora de la tesis y como jurado el día del examen de grado logra conocer mejor los procesos vividos por los estudiantes, así como sus vacíos y fortalezas teóricas y metodológicas, y b) con respecto a currículum de la maestría: al realizar un estudio de seguimiento de egresados (2003-2005 y 2007-2009) obtiene un conocimiento-saber sobre el cumplimiento de expectativas de los egresados y sus empleadores y de la pertinencia del programa y sus contenidos.

El tercer relato que he tomado en cuenta es mío (pero lo presentaré en tercera persona), es un fragmento del apartado “A manera de problematización: un relato de experiencia en torno a la autobiografía” del primer capítulo. En éste, Manuel cuenta las vicisitudes del proceso de poner a prueba una alternativa de graduación en la MDPI: la elaboración de autobiografías académicas teniendo como eje narrativo la práctica docente. Es así como entre 2008 y 2011 promovió la elaboración de autobiografías cortas como trabajos finales de un seminario y luego autobiografías extensas como tema de tesis. Cuenta cómo lo que en un principio tenía la intención pragmática de elevar el índice de graduación se convirtió en un trabajo de reflexión y de reconstrucción de experiencias docentes, tanto de sus estudiantes como de él mismo; lo que además terminó siendo una línea de investigación en su Cuerpo Académico.

Manuel recuerda el momento en que hizo la propuesta a sus compañeros docentes y luego a sus estudiantes, tanto su actitud de sorpresa como sus primeras reacciones; pero se centra en describir la estrategia de trabajo en su seminario y las actividades que él desarrollaba para fundamentar su propuesta: el uso de un cuestionario que favoreció la reflexión de la práctica docente, el uso de la teoría para lograrlo, su dedicación al estudio de la autobiografía y su encuentro con Foucault y con el enfoque biográfico-narrativo para construir una propuesta teórico-metodológica.

Luego, en voz de sus estudiantes puede verse cierta problematización sobre esa gran pregunta ¿quién soy como docente?, así como la reflexividad que se generó por las experiencias que iban haciendo. Por ejemplo, Angélica Dueñas dice: “...esta actividad como ninguna otra me ha dado la oportunidad de enfrentarme conmigo misma, y eso es algo que no en todos lados se nos permite” (abril de 2008); Adriana Donlucas comenta: “...en el recorrido de la narración, advertirán los conflictos que exploran los sentimientos verdaderos de una educadora que había soslayado el encuentro con ella misma y que por vez primera se atreve a escribir los sucesos que la constituyeron como docente y que ahora le dan identidad (junio de 2008); y Nydia Gómez trata de “reflexionar y retomar las siguientes cuestiones: ¿Qué papel logra en el drama de la vida personal, la elección de la actividad docente? ¿Qué ha sido elegido, y dónde y cómo aparece la inventiva para darle sentido al ejercicio de esta profesión, cuando se convierte, de principio, en la más viable alternativa para “ganarse” la vida? ¿Se puede ser novelista de sí mismo, y encontrar un equilibrio entre la sobredeterminación, el

desvarío, la regresión y el dolor o la satisfacción de reencontrarse, y revalorar lo que se ha hecho?” (abril de 2010).

Como dice él mismo, “este trabajo favoreció la formación de los participantes, ayudó a que la autobiografía se aceptara como tema de tesis”, pero tal vez el logro principal fue haber favorecido la capacidad para pensar su actividad docente y para pensar-se a sí mismo; tanto en los estudiantes de la maestría como en él, pues convirtió este trabajo en una línea de investigación.

Pero a final de cuentas, al parecer la mejor experiencia surgió de los problemas y desafíos encontrados, mismos que lo movilizaron a profundizar en el estudio de lo autobiográfico en educación, incluso a virar de la autobiografía a la investigación autobiográfica y narrativa. Las palabras con las que ahora lo rememora lo dicen todo: “Sí que hice experiencia, aquella decisión de proponer la autobiografía como tesis de grado se convirtió en un incidente crítico de mi vida, casi una epifanía, fue un momento que marcó un antes y un después en mi vida docente dedicado a la formación de profesores.”

En estos tres relatos se pueden apreciar cambios y transformaciones –personales y profesionales– que dejan huella en sus vidas, tanto en los profesores-investigadores que los cuentan como en sus estudiantes; asimismo se pueden distinguir los diferentes componentes prácticos, epistémicos y cognitivos que atraviesan sus experiencias en sus distintas acepciones.

Así, se puede ver el componente práctico de las experiencias al poner a prueba o tratar de “experimentar” (léase tratar de hacer experiencia) con algo, como en el caso de las técnicas etnográficas con Daniel, de investigación con Marcelina o autobiográficas con Manuel, lo cual se complementa con las capacidades adquiridas al participar en una práctica (de observación etnográfica con Daniel, de escritura autobiográfica con Manuel) o en una investigación (tesis de grado con Marcelina y con Manuel).

También se aprecia cómo jugó en todos ellos el componente epistémico pues claramente se ve la manera de relacionar no sólo el conocimiento con la emoción y el entendimiento humano, sino cómo se pone en juego la conciencia de sí y la propia subjetividad, al grado que ponen al descubierto las relaciones subjetividad-objetividad y sujeto-objeto de conocimiento.

Ni qué decir del componente cognitivo pues se ve que en todos los casos dejó aprendizajes y enriqueció sus saberes, más aún, los motivó a seguir investigando la problemática abordada, el seguimiento de egresados en Marcelina y la investigación autobiográfica y narrativa de la experiencia docente en Manuel.

Sin duda alguna, tanto la experiencia mostrada en la presentación biográfica de cada uno de ellos como los cambios y transformaciones que han tenido gracias a las experiencias que cuentan en sus relatos, se pueden considerar elementos constitutivos de una manera de ser y de obrar socialmente deseable y aceptable, muestran también su capacidad para tomar decisiones ante los problemas, retos y desafíos de su práctica profesional, y que siempre consideran a sus estudiantes como los sujetos más importantes en su accionar docente. Dicho de otro modo, son una buena muestra de la experiencia como un valor profesional.

Por último, a fin de aportar otros elementos que fundamenten mejor la proposición de considerar a la experiencia docente y su consecuente saber de experiencia como un valor profesional, quiero relacionarlo y compararlo con un valor por demás reconocido: la responsabilidad profesional. Veamos cómo se puede establecer este vínculo.

En primer lugar, la responsabilidad profesional se caracteriza por la realización del ejercicio profesional con un alto nivel de excelencia y calidad, lo cual implica que el profesionista ha adquirido las competencias y capacidades necesarias para proporcionar su servicio de manera eficiente y por la aplicación rigurosa de sus conocimientos y habilidades profesionales (Ibarra, 2007). Pues bien, como hemos visto, tener experiencia significa algo parecido, algo que va en la misma dirección, pero con un significado y alcance diferentes; es decir, la experiencia favorece la disposición para afrontar e intervenir en nuevas situaciones, mas no en el sentido de aplicar un conocimiento teórico o técnico, sino a la manera de usar un saber en la práctica cotidiana y de actuar aún en situaciones inéditas por lo aprendido en situaciones anteriores.

Así, mientras la responsabilidad profesional alude a un conocimiento científico, la experiencia apunta hacia los saberes del docente (Tardiff, 2004), a ese saber hacer y conjunto de actitudes e intenciones de naturaleza práctica que sirven para definir, estructurar y orientar en la acción; o hacia el saber de experiencia (Larrosa, 2011; Contreras Domingo y Pérez de Lara, 2010; Mortari, 2002) entendido como saber humano, como un aprendizaje “en y por el

padecer”, “en y por aquello que a uno le pasa”, como algo dinámico y nunca resuelto, que existe en la medida en que es vivido por quien lo elabora, recrea o actualiza, el que se adquiere en la vida según uno va respondiendo a lo que le va pasando, aquel que es el resultado de un proceso reflexivo.

No obstante, considero que tanto responsabilidad profesional como experiencia comparten conceptos como competencia, ya que esta se relaciona con la pericia, la aptitud y la idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto de la práctica profesional; asimismo con el concepto habilidad si se entiende como la capacidad y disposición para hacer o pensar algo.

En segundo lugar, la responsabilidad profesional conlleva la necesidad y a la vez exigencia al profesionista de tomar conciencia de las repercusiones sociales que tiene su ejercicio profesional o de asumir el sentido social de su profesión (Ibarra, 2007); al respecto puede decirse que la experiencia y el saber de experiencia –sobre todo cuando van ligados a los saberes del trabajo y, por lo tanto, a saberes socialmente productivos– también tienen algo en común con la responsabilidad social, pero con una connotación distinta pues son saberes “que cambian a los sujetos, enseñándoles a transformar la naturaleza y la cultura, modificando sus *habitus* y enriqueciendo el capital cultural de la sociedad o la comunidad, a diferencia de los conocimientos redundantes, que sólo tienen un efecto de demostración del acervo material y cultural ya conocido por la sociedad” (Mercado, 2009: 122).

Asimismo, hay que considerar que esta productividad social de los saberes depende de la articulación de sentido en la que los mismos se inscriben, y que esta articulación es del orden de las prácticas sociales, lo que los coloca en el orden de lo político pues son capaces de crear tejido social en una clase o sector de la sociedad (Puiggrós y Gómez Sollano, 2009). Desde luego, considero que tanto responsabilidad como experiencia comparten el deseo y el compromiso de contribuir al bienestar individual y social en una comunidad.

En tercer lugar, la experiencia como valor profesional puede compartir la última característica que he tomado en cuenta para vincularlas, es decir: si la responsabilidad profesional “enriquece las competencias profesionales ya que pone al día la capacidad de autonomía del profesionista para enfrentar los problemas y tomar decisiones, [y] fortalece el criterio y el juicio propios” (Ibarra, 2007: 46), la experiencia no está reñida con esto y es evidente que también favorece la autonomía profesional así como la capacidad del

profesionista para enfrentar nuevas situaciones y tomar decisiones guiado por sus propios saberes.

Considero entonces que la experiencia docente y el saber de experiencia merecen el estatus de valor profesional, así como su inclusión en la educación profesional universitaria.

Nuevos horizontes de estudio

En esta investigación me he concentrado en el aspecto estructural y organizativo de la construcción autobiográfica y narrativa de la experiencia, por lo que una primera inquietud para *continuar su estudio* es hacerlo desde otros enfoques, por ejemplo *desde la construcción de significados de lo vivido*. Lo cual implicaría un abordaje metodológico distinto y mirar los relatos autobiográficos de experiencia con otra óptica, una que destacara la expresión de significados y su interpretación, mediante un proceso en el que lo más importante sería hacer significativo lo vivido, aún sabiendo que “hacer significativo lo vivido es más un movimiento que un logro, más una necesidad que una conclusión, más una búsqueda que una certeza. (...) [porque] hacer significativo lo vivido supone un trabajar sobre la experiencia para que te revele sus verdades” (Contreras Domingo y Pérez de Lara, 2010: 36). Continuar el estudio desde esta perspectiva implicaría proponerse objetivos como comprender el proceso mediante el cual los profesores otorgan significados y sentidos (entre estos el sentido educativo/pedagógico) a su experiencia.

Otro aspecto que interesaría trabajar posteriormente es *el proceso de biografización colectiva o el proceso de escritura de sí* cuando lo hacemos de manera colectiva o nos confrontamos con la narrativa ajena, como un proceso de micro construcción hetero-biográfica de la experiencia docente; es decir, una investigación que se centraría en la relación entre la narrativa ajena y la escritura de sí, entre lo vivido y lo aprendido en el laboratorio de biografización. Esto es, investigar “la forma en que integramos, en nuestra experiencia biográfica las situaciones y los eventos que ocurren con nosotros o que alguien narra para nosotros” (Delory-Momberger, 2009: 58), bajo preguntas del tipo cómo es que en individuo toma forma, cómo es que elabora y experimenta la historia de su vida en la narración o a través de la narración. Lo cual también permitiría profundizar en la producción colectiva del relato.

Otra investigación, vinculada con la anterior pero desde una perspectiva un poco diferente, es sobre *el proceso de construcción narrativa de la realidad* en el laboratorio de biografización, en la que se estudiarían los intercambios comunicativos entre los participantes: los comentarios, anécdotas, reflexiones, relatos, diálogos, resonancias, análisis e interpretaciones que se generan durante el trabajo colaborativo, así como el bagaje teórico de el (los) investigador(es), el dinamismo con que cambia el objeto de estudio y el problema de investigación durante la investigación, etcétera; en el entendido que los sujetos de la investigación forman parte de una comunidad cultural y que el devenir de una obra narrativa tienen un carácter necesariamente colectivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alaniz Cabral, Federico (2012), *E-vocación de un docente*, México, Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Alliaud, Andrea y Daniel Hugo Suárez (2011), Presentación, en Andrea Alliaud y Daniel H. Suárez (Coords.), *El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente*, Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencia Sociales (CLACSO), pp. 11-19.
- Anzaldúa Arce, Raúl Enrique (2009), Sujetos y saberes en los dispositivos pedagógicos de la modernidad, en Manuel Martínez Delgado (Coord.), *Sujetos e instituciones. Más allá de la escuela*, México, Universidad Autónoma de Zacatecas, pp. 19-43.
- Arana Ercilla, Martha H. (2006), Los valores en la formación profesional, Bogotá, Colombia, *Tabula rasa*, 4, pp. 323-336.
- Ávila Gamboa, María Esther, Carla Beatriz Capetillo Medrano, Domingo Cervantes Barragán et. al., (2010), *Proyecto curricular de la Maestría en Docencia y Procesos Institucionales*, Zacatecas, Universidad Autónoma de Zacatecas/ Unidad Académica de Docencia Superior.
- Benjamin, Walter (1936/2009), El narrador, en María Stoopan (Coord.), *Sujeto y relato. Antología de textos teóricos*, México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, pp. 33-54.
- Bernasconi Ramírez, Oriana (2011), Aproximación narrativa al estudio de fenómenos sociales: principales líneas de desarrollo, *Acta Sociológica*, 56, pp. 9-36.
- Bertaux, Daniel (1997/2005), *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*, Barcelona, Ediciones Bellaterra.
- Bolívar, Antonio (2012), Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos, em Maria Helena Menna Barreto Abrahão y Maria da Conceição Passeggi (Org.), *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*, Tomo 2, Natal, Brasil, EDUFRN; Porto Alegre, Brasil, EDIPUCRS; Salvador, Brasil, EDUNER, pp. 79-109.

- Bolívar, Antonio, Jesús Domingo y Manuel Fernández (2001), *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*, Madrid, La Muralla, S. A.
- Bolívar, Antonio y Jesús Domingo (2006), La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual, *Forum Qualitative Social Researach*, 7(4), disponible en <http://www.qualitative-research.net/fqs/>.
- Bourdieu, Pierre (1997), La ilusión biográfica, en *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama.
- Bruner, Jerome (1997), La construcción narrativa de la realidad, en *La educación, puerta de la cultura*, Madrid, Machado Grupo de Distribución.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (2008), La categoría intermedia, en Ofelia Cruz Pineda y Laura Echavarría Canto (Coords.), *Investigación social. Herramientas teóricas y análisis político de discurso*, México, Casa Juan Pablos y Programa de Análisis de discurso e investigación, pp. 29-40.
- Chehaybar y Kuri, Edith (2007), Una cultura reflexiva y crítica en la formación de docentes universitarios, en Concepción Barrón y Edith Chehaybar (Coords.), *Docentes y alumnos. Perspectivas y prácticas*, México, IISUE, UNAM y Plaza y Valdés Editores, pp. 13-59.
- Coffey, Amanda y Atkinson, Paul (2003), *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*, Medellín, Universidad de Antioquia.
- Connelly, F. Michael y Clandinin, D. Jean (2008), Relatos de experiencia e investigación narrativa, en Jorge Larrosa, *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*, Buenos Aires, Laertes, pp. 11-59.
- Contreras Domingo, José (2010), Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), pp. 61-81.
- Contreras Domingo, José (2011), Prólogo, en Carlos Skliar y Jorge Larrosa (Comps.), *Experiencia y alteridad en educación*, Rosario, Homo Sapiens Ediciones, pp. 7-11.
- Contreras Domingo, José y Nuria Pérez de Lara (2010), La experiencia y la investigación educativa, en José Contreras Domingo y Nuria Pérez de Lara (Comps.), *Investigar la experiencia educativa*, Madrid, Morata, pp. 21-86.

- De Alba, Alicia (1995), *Expectativas docentes ante la problemática y los desafíos del currículum universitario en México*, Tesis doctoral (inédita). Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Fac. de Educación.
- _____ (2003), Introducción, en Alicia de Alba (Coord.), *Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectivas nacional y regionales*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Secretaría de Educación Pública y Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM.
- Deleuze, Gilles (1999), ¿Qué es un dispositivo?, en E. Balbier (sic), G. Deleuze, H. L. Dreyfus et. al., *Michel Foucault. Filósofo*, Barcelona, Gedisa, pp. 155-163.
- Deleuze, Gilles y Félix Guattari (2009), *Rizoma*, México, Fontamara.
- Delory-Momberger, Christine (2009), *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*, Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencia Sociales (CLACSO).
- _____ (2012), A pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectivas metodológicas, em Maria Helena Menna Barreto Abrahão y Maria da Conceição Passeggi (Org.), *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*, Tomo 1, Natal, Brasil, EDUFRN; Porto Alegre, Brasil, EDIPUCRS; Salvador, Brasil, EDUNER, pp. 71-93.
- Duschatzky, Laura (2011), En busca del murmullo perdido, en Carlos Skliar y Jorge Larrosa (Comps.), *Experiencia y alteridad en educación*, Rosario, Homo Sapiens Ediciones, pp. 205-211.
- Elías Benavides, Brenda Elizabeth (2011), *Crear para vivir. El mundo de ayer, hoy (autobiografía)*, Tesis para optar por el título de Maestro en Docencia y Procesos Institucionales, Unidad Académica de Docencia Superior, Universidad Autónoma de Zacatecas. Zacatecas, México.
- Forster, Ricardo (2011), Los tejidos de la experiencia, en Carlos Skliar y Jorge Larrosa (Comps.), *Experiencia y alteridad en educación*, Rosario, Homo Sapiens Ediciones, pp.121-141.

- Foucault, Michel (1977/1992), Poderes y estrategias. Entrevista con Michel Foucault, en *Microfísica del poder* (tercera edición), Madrid, Las ediciones de La Piqueta y Ediciones Endymión, pp. 163-174.
- _____ (1979/1988) El sujeto y el poder, en H. Dreyfus y P. Rabinow. *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, México, UNAM, pp. 241-259.
- _____ (1988/1990), *Tecnologías del yo*, Barcelona, Paidós.
- Geertz, Clifford (1973/2003), *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.
- Gibbs, Graham (2012), *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*, Madrid, Morata.
- Gudmundsdottir, Sigrun (1995/2005), La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos, en Hunter McEwan y Kieran Egan (Comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 52-71.
- Hernández Fernando y Montserrat Rifà (2011), Para una génesis de la investigación autobiográfica y de su lugar en la educación, en Fernando Hernández y Montserrat Rifà (Coords.), *Investigación autobiográfica y cambio social*, Barcelona, Octaedro, pp. 21-47.
- Hoskin, Keith (1993), Foucault a examen. El criptoteórico de la educación desenmascarado, en Stephen J. Ball (Comp.). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, Madrid, Ediciones Morata y Fundación Paideia, pp. 33-57.
- Huberman, Michael (1995/2005), Trabajando con narrativas biográficas, en Hunter McEwan y Kieran Egan (Comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 183-235.
- Ibarra Rosales, Guadalupe (2007), Ética y valores profesionales, México, *Reencuentro*, 49, pp. 43-50.
- Jiménez, Marco A. (2007), Educación y autonomía: hacia una sociología de las significaciones sociales imaginarias, en Marco A. Jiménez (Ed.), *Encrucijadas de lo imaginario. Autonomía y práctica de la educación*, México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Jurado, Dolores (2011), La investigación autobiográfica en educación. ¿Una herramienta más o un medio para recrear un espacio existencial y socializador transformador?, trabajo

presentado en las II Jornadas de Historias de Vida en Educación “Sujeto, diálogo y experiencia”, Málaga, 9 y 10 de junio de 2011, disponible en <http://procie.uma.es/jornadashve/images/stories/PDFs/María%20Dolores%20Jurado%20Jiménez.pdf>.

Lacapra, Dominick (2006), *Historia en tránsito. Experiencia, identidad, teoría crítica*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Larrosa, Jorge (2011), Experiencia y alteridad en educación, y Palabras para una educación otra, en Carlos Skliar y Jorge Larrosa (Comps.), *Experiencia y alteridad en educación*, Rosario, Homo Sapiens Ediciones, pp. 13-44 y 189-203.

Lechuga, Graciela (2007), *Breve introducción al pensamiento de Michel Foucault*, México, UAM.

López Górriz, Isabel (2007), La investigación autobiográfica generadora de procesos autoformativos y de transformación existencial, *Revista Qurrriculum*, 20, pp. 11-37.

López Zavala, Rodrigo, Eustolia Durán Pizaña, Valentín Félix Salazar, Martha Lorena Solís Aragón y Rosario Olivia Izaguirre Fierro (2012), Ética de la profesión docente. una mirada al profesorado universitario, en Ana Hirsch Adler y Rodrigo López Zavala (Coords.), *Ética profesional en la docencia y la investigación*, México, Universidad Autónoma de Sinaloa y Ediciones del Lirio, pp. 195-215.

Marshall, James D. (1993), Foucault y la investigación educativa, en Stephen J. Ball (Compilador). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, Madrid, Ediciones Morata y Fundación Paideia.

Martínez Delgado, Manuel (2011a), Autobiografía, genealogía y subjetivación, en Alicia de Alba y Manuel Martínez Delgado (Coords.), *Pensar con Foucault. Nuevos horizontes e imaginarios en educación*, México, Universidad Autónoma de Zacatecas, Universidad Nacional Autónoma de México/Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, pp. 171-203.

_____ (2011b), La autobiografía académica de profesores como auto-investigación, en Marco Antonio Salas Luévano, Ma. de Lourdes Salas Luévano y Beatriz Herrera Guzmán (Coords.), *Cultura, Historia y Políticas Educativas*, México, Taberna Libraria.

- _____ (2012), Autobiografía de profesores. Problemas, desafíos y un posible sentido epistémico, en Maria Helena Menna Barreto Abrahão y Maria da Conceição Passeggi (Org.), *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*, Tomo 1, Natal, Brasil, EDUFRN; Porto Alegre, Brasil, EDIPUCRS; Salvador, Brasil, EDUNER.
- Mercado, María Belén (2009), Competencias laborales o saberes del trabajo: un debate que recién inicia, en Marcela Gómez Sollano (Coord.), *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate*, México, UNAM, Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, pp. 121-137.
- Mortari, Luigina (2002), Tras las huellas de un saber, en Diotima, *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana*, Barcelona, Icaria editorial, pp. 153-162.
- Müller, Hugo (s/f), ¿Cómo se hace una hipótesis?, en: <http://www.escribimos.com/hipotesis.htm> (leído el 31 de Marzo de 2004).
- Muñoz Onofre, Darío (2003), Construcción narrativa en la historia oral, *Nómadas*, 18, pp. 94-102.
- Pacheco Méndez, Teresa (2000), *La investigación social. Problemática para el estudio de la educación*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios sobre la Universidad.
- Passeggi, Maria da Conceição (2011), Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto)biográfica, en *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 23(61), pp. 25-40.
- Pimentel, Luz Aurora (1998), *El relato en perspectiva. Estudio de la teoría narrativa*, México, UNAM, Siglo XXI Editores.
- Pontón Ramos, Claudia Beatriz (2012), Acotaciones sobre lo educativo como objeto de conocimiento: transitando de lo disciplinar y la interdisciplina a la multirreferencialidad, trabajo presentado en el IV Encuentro Internacional Giros Teóricos “Lenguaje, transgresión y fronteras”; organizado por el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Iberoamericana, el Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados, la Universidad Pedagógica Nacional y la Secretaría de Educación

Pública/ CGEIB, durante los días del 21 al 24 de febrero de 2012 en la ciudad de México, D. F.

Puiggrós, Adriana y Marcela Gómez Sollano (2009), Saberes socialmente productivos. Educación, legado y cambio, en Marcela Gómez Sollano (Coord.), *Saberes socialmente productivos y educación. Contribución al debate*, México, UNAM, Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, pp. 23-37.

Ricoeur, Paul (1985/2004), *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*, México, Siglo XXI Editores.

_____ (1986/2009), La identidad narrativa, en María Stoopen (Coordinadora), *Sujeto y relato. Antología de textos teóricos*, México, Universidad Nacional Autónoma de México/ Facultad de Filosofía y Letras, pp. 341-355.

Robin, Régine (1996), *Identidad, memoria y relato. La imposible narración de sí mismo*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires/ Oficina de publicaciones C.B.C.

Sánchez Puentes, Ricardo (1993), Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación, *Perfiles Educativos* 61, pp. 64-78.

Saur Moyano, Daniel (2012), Creación e integración de categorías en los procesos de investigación (O de las posibilidades de diálogo entre arte y ciencia), trabajo presentado en el IV Encuentro Internacional Giros Teóricos “Lenguaje, transgresión y fronteras”; organizado por el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Iberoamericana, el Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados, la Universidad Pedagógica Nacional y la Secretaría de Educación Pública/ CGEIB, durante los días del 21 al 24 de febrero de 2012 en la ciudad de México, D. F.

Simons, Helen (2011), *El estudio de caso: Teoría y práctica*, Madrid, Morata.

Sparkes, Andrew C., y José Devís (s/f), Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte, en http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/memorias_expo/cuerpo_ciudad/investigacion_narrativa.pdf (consultado el 23 de mayo de 2014).

Sparkes, Andrew C., (2003), Investigación narrativa en la educación física y el deporte, *Ágora para la EF y el Deporte*, 2-3, pp. 51-60.

Tardiff, Maurice (2004), *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid, Narcea, S. A. de Ediciones.

Zamboni, Chiara (2002), Intermedio. Inventar, agradecer: pensar, en Diotima, *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana*, Barcelona, Icaria editorial, pp. 22-28.

ANEXOS

Anexo No. 1. Cuestionario usado en los seminarios de la MDPI (Chehaybar, 2007)

Cuestionario: Análisis y reflexión sobre la práctica docente

El propósito de este cuestionario es propiciar la reflexión sobre algunos puntos importantes en el ejercicio de la docencia; la finalidad es que, posteriormente, permita a los docentes buscar alternativas de formación que alienten una actitud reflexiva, crítica, abierta al cambio, a la investigación.

Se pretende que los profesores sean conscientes de lo que acontece en su práctica educativa y puedan modificarla a partir de su autocrítica.

Se trata de favorecer una formación como un proceso que el profesor construye, un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o uno mismo procura (Chehaybar, 2007).

Estando de acuerdo con estos propósitos de la autora, el cuestionario se retoma en este Seminario de Currículum y Acciones Docentes, de la Maestría en Docencia y Procesos Institucionales, con la intención de involucrar el análisis y reflexión de la propia práctica de los participantes, en el estudio temático del campo del currículum.

Fuente:

Chehaybar y Kuri, Edith (2007). Una cultura reflexiva y crítica en la formación de docentes universitarios. En: Concepción Barrón y Edith Chehaybar (Coordinadoras). *Docentes y alumnos. Perspectivas y prácticas*. México, IISUE, UNAM y Plaza y Valdés Editores.

Datos generales

Nombre (opcional): _____

Formación:

Licenciatura en: _____

Otros estudios: _____

Nivel educativo en el que trabaja: Preescolar () Primaria () Secundaria ()

Medio superior () Superior ()

Nombre de la institución donde trabaja: _____

Lugar donde se encuentra su institución: _____

1. ¿Qué significado tiene para usted ser docente?
2. ¿Qué hace para que el grupo sienta que se interesa por él?
3. Diga su edad y sexo.
4. ¿Cuánto tiempo hace que trabaja como docente?
5. ¿Se siente realizado con su carrera docente?
6. ¿Cuáles son los aspectos más importantes que ha observado en sus grupos?
7. ¿Cuántas horas de docencia dedica a la semana?
8. Describa tres momentos grupales que se dan en sus grupos más repetidamente.
9. Enumere cinco obstáculos que detecta durante el proceso grupal.
10. Enumere cinco elementos que detecta que faciliten el proceso grupal.
11. ¿Los estudiantes aprenden cuando en su proceso de aprendizaje se dan los momentos de información?
12. ¿Cómo detecta si los estudiantes están en pretarea o tarea?
13. ¿En función de qué elementos prepara su clase (en cuanto al grupo y en cuanto a la disciplina)?
14. ¿Qué observa en sus grupos?
15. ¿Qué hace con esas observaciones?
16. ¿Qué elementos tiene presentes para tomar decisiones durante el proceso de enseñanza-aprendizaje?
17. Al trabajar, ¿cómo detecta si los aprendizajes que obtuvieron sus alumnos fueron significativos?
18. ¿Qué elementos teórico-prácticos del aprendizaje grupal considera en el aula?
19. ¿Qué elementos utiliza para analizar la problemática de sus grupos?
20. La concepción de aprendizaje grupal implica elementos esenciales en su definición, ¿conoce algunos de estos elementos? Diga cuáles.
21. ¿Cuáles son los vínculos que más se repiten en sus grupos en la relación maestro-alumno, alumno-alumno, maestro-grupo?
22. ¿Se ha preguntado a qué se debe el que los vínculos que mencionó se repitan?, ¿qué respuesta les ha dado?
23. Los roles o papeles que se viven en sus grupos, ¿se dan siempre en los mismos alumnos?
24. ¿De qué le sirve detectar los momentos grupales en el aula?
25. ¿Investiga su práctica docente? ¿Cómo le hace?
26. ¿Detecta si sus grupos asumen el proceso de enseñanza-aprendizaje con responsabilidad?
27. ¿Toma notas sobre lo que considera importante y sucede en su grupo? ¿Qué hace con éstas?
28. ¿Reflexionan los docentes sobre lo que significa ser el coordinador del proceso de enseñanza-aprendizaje en sus grupos?
29. ¿Considera que ser docente es una carga para usted? Explique.
30. ¿Sus grupos son tan numerosos que no le da tiempo de conocer a sus alumnos?

31. ¿Cómo problematiza a sus alumnos?
32. ¿Cómo se problematiza usted mismo sobre su trabajo docente?
33. ¿Se ha preguntado qué tipo de hombre o mujer quiere formar en sus alumnos? Explique.
34. ¿Ha reflexionado si está formando jóvenes memoristas y repetitivos o cuestionadores, críticos y deseosos de construir el conocimiento? Explique.
35. ¿Está formando jóvenes dependientes, individualistas y competitivos, busca formar jóvenes independientes, con conciencia grupal y colaboradores?

Anexo No. 2. Invitación a participar en la investigación

_____,
Profesor(a)-investigador(a) de la
Unidad Académica de _____ de la UAZ,
P r e s e n t e .

Estimado(a) _____:

Como te he comentado, estoy cursando el Doctorado en Pedagogía en la UNAM y el tema de la investigación para optar por el grado es *La investigación autobiográfica y el saber de la experiencia docente*. Deseo realizar el estudio con un grupo de ocho profesores-investigadores con más experiencia docente del Área de Humanidades y Educación de la UAZ y, en una consulta que hice tú has sido nombrado (a) entre ellos, razón por la cual me permito extenderte una invitación a participar en la primera fase de la investigación, en la que, a través de un trabajo en grupo, elaboraremos nuestros propios “relatos de experiencia” y otras “escrituras del yo” desde una perspectiva de investigación autobiográfica y narrativa. Considero que este trabajo lo podemos hacer de esta fecha a finales de octubre del presente año.

Los propósitos generales de la investigación son: Reconocer en este grupo de profesores-investigadores de la UAZ el saber de su experiencia docente, percibir qué es para ellos su experiencia y su saber, y comprender los procesos mediante los cuales los han construido a lo largo de su vida. La pregunta general que orienta el estudio es: ¿Cómo se manifiesta en los docentes copartícipes el saber de su experiencia, es decir: cómo entramos en conversación con éste, cómo nos interroga, cómo nos desestabiliza, cómo nos inspira, cómo nos obliga a pensar lo nuevo, lo no pensado, a enfrenar problemas y desafíos docentes como si fuera la primera vez?

Espero que esta investigación sea de tu interés y que aceptes la invitación, estoy seguro que con tu participación, al reflexionar nuestra experiencia y nuestro saber éstos se verán enriquecidos.

Sin otro particular, hago propicia la ocasión para enviarte un cordial saludo.

Atentamente,

Zacatecas, Zac., 30 de mayo de 2013.

M. en C. Manuel Martínez Delgado
Profesor-investigador de la UADS

Anexo No. 3. Formato de información general de los copartícipes en la investigación

La Investigación autobiográfica y el saber de la experiencia docente

Investigación para optar por el grado de Doctor en Pedagogía, UNAM

Información general de los copartícipes en la investigación

Favor de proporcionar la información solicitada en los cuadros que siguen. Además de identificar a cada participante se considera una fuente para recordar vivencias y momentos importantes en torno a la experiencia y el saber (puedes agregar filas si es necesario). Agradezco tu colaboración.

Manuel Martínez Delgado
Profesor-investigador, UADS, UAZ

Mis datos generales			
Nombre			
Domicilio actual	Calle y número, colonia: Ciudad y CP:		
E-mail			
Teléfonos	Casa:	Cel.:	Oficina:
Estado civil		Número de hijos	
Fecha de nacimiento			
Lugar de nacimiento			
Último grado escolar			
Adscripción y antigüedad:	Unidad Académica: Antigüedad:		
Programas académicos en los que he sido docente/ Institución	1. 2. 3. 4.		
Cuerpo Académico/ Línea de investigación			
Otra información que considero pertinente			

Lugares donde he vivido (desde el nacimiento hasta la actualidad)	
Residencia 1	Lugar: Periodo: Observaciones:
Residencia 2	Lugar: Periodo: Observaciones:
Residencia 3	Lugar: Periodo: Observaciones:
Residencia 4	Lugar: Periodo: Observaciones:
Residencia 5	Lugar: Periodo: Observaciones:
Otra información que considero pertinente	

Mi educación formal	
Preescolar	Centro, institución: Ubicación: Periodo: Observaciones:
Primaria	Centro, institución: Ubicación: Periodo: Observaciones:
Secundaria	Centro, institución: Ubicación: Periodo: Observaciones:

Preparatoria	Centro, institución: Ubicación: Periodo: Observaciones:
Licenciatura	Título: Centro, institución: Ubicación: Periodo: Observaciones:
Diplomado 1	Diplomado en: Centro, institución: Ubicación: Periodo: Observaciones:
Diplomado 2	Diplomado en: Centro, institución: Ubicación: Periodo: Observaciones:
Especialidad	Nombre del programa: Grado obtenido: Sí () No () Centro, institución: Ubicación: Periodo: Observaciones:
Maestría	Nombre del programa: Grado obtenido: Sí () No () Centro, institución: Ubicación: Periodo: Observaciones:
Doctorado	Nombre del programa: Grado obtenido: Sí () No () Centro, institución: Ubicación: Periodo: Observaciones:

Postdoctorado	Centro, institución: Ubicación: Periodo: Observaciones:
Estancia académicas 1	Institución: Ubicación: Motivo: Periodo: Observaciones:
Estancia académica 2	Institución: Ubicación: Motivo: Periodo: Observaciones:
Otra información que considero pertinente	

Trabajos que he realizado a lo largo de mi vida	
Trabajo 1	Tipo de trabajo/ oficio/ profesión: Descripción: Lugar: Centro, institución: Periodo: Observaciones:
Trabajo 2	Tipo de trabajo/ oficio/ profesión: Descripción: Lugar: Centro, institución: Periodo: Observaciones:
Trabajo 3	Tipo de trabajo/ oficio/ profesión: Descripción: Lugar: Centro, institución: Periodo: Observaciones:

Trabajo 4	Tipo de trabajo/ oficio/ profesión: Descripción: Lugar: Centro, institución: Periodo: Observaciones:
Trabajo 5	Tipo de trabajo/ oficio/ profesión: Descripción: Lugar: Centro, institución: Periodo: Observaciones:
Otra información que considero pertinente	

Descripción de mis obras	
Relacionadas con el trabajo docente (diseño curricular, enseñanza, asesoría, tutoría)	1. 2. 3. 4. 5.
Relacionadas con el trabajo de investigación	1. 2. 3. 4. 5.
Relacionadas con la difusión y la publicación	1. 2. 3. 4. 5.
Relacionadas con las funciones universitarias de gestión, extensión y vinculación	1. 2. 3. 4. 5.

En el ámbito familiar	1. 2. 3. 4. 5.
En el ámbito de la sociedad	1. 2. 3. 4. 5.
Otra información que considero pertinente	

Lugar y fecha

Anexo No. 4. Invitación a escribir los relatos de experiencia

_____,
Profesor(a)-investigador(a) de la Unidad
Académica de _____, UAZ
P r e s e n t e .

Estimada(o) _____:

A fin de continuar con los trabajos del estudio *La investigación autobiográfica y el saber de la experiencia docente* en el que tú eres copartícipe, me permito extenderte la invitación a escribir una narración de tu experiencia docente –dicho de una mejor manera: a pensar y escribir tu experiencia *desde* la experiencia, *en* la experiencia–, la cual constituye la parte fundamental de tu contribución en la investigación.

Se trata de una narración o un relato libre pues desde esta perspectiva de investigación no puede haber imperativos ni indicaciones precisas, si acaso algunas recomendaciones, y el apoyo de ciertas ideas que otros han escrito –o nosotros mismos– sobre la experiencia en educación.³⁷ Asimismo, de los cánones que como académicos nos hemos impuesto al publicar, pues la expectativa es que, a través de un trabajo en equipo, nuestros relatos se conviertan en textos publicables como capítulos de un libro colectivo.

Pero la sugerencia es hacerlo con un lenguaje sensible a la experiencia y abierto a la vida, que nos ponga en contacto con el mundo, con la educación y con lo que nos pasa, de una manera reflexiva; un lenguaje que bien sabemos está más cercano al relato, a la poesía, al cine, a la música, al arte, a la filosofía, que a la ciencia. Con palabras en las que nosotros podamos sentir que estamos presentes, y desde el presente. Por lo que se esperaría la escritura de un sujeto que dice *yo* cuando escribe, aunque no sea de sí mismo de quien habla, porque se trata de



Tu vida guarda un secreto, eso nos dicen todos los libros que existen. Escuchar el murmullo de ese secreto, hacerle justicia, a eso llamamos verdad.

Gustavo Marín Garzo

Escuchar el murmullo del secreto que todos y cada uno tenemos adentro. ¿No será una condición para que podamos enseñar? Escuchar nuestro murmullo, el de los alumnos y el que se teje entre ambos. Escucharlos no como respuestas a alguna pregunta sino como puentes que posibiliten encuentros. Tan solo eso: *el murmullo*, como una forma de preservar el encanto.

Laura Duschatzky



³⁷ En el caso de esta invitación me he apoyado en el texto: Larrosa, Jorge (2011), “Palabras para una educación otra”, en Carlos Skliar y Jorge Larrosa (compiladores), *Experiencia y alteridad en educación*, Rosario, Homo Sapiens Ediciones, pp. 189-203.

Anexo también un texto sobre la experiencia, mismo que forma parte del referente conceptual –aún en elaboración– de la investigación.

una escritura propia, una escritura desde *sí mismo*, una narración cuya escritura es inevitablemente autobiográfica –lo cual no supone renunciar a las citas, a las paráfrasis, a usar palabras de otros para decir-nos, para pensar-nos–.

Esta invitación conlleva un esfuerzo por pensar nuestra experiencia desde la educación, a la vez que la educación desde la experiencia. Según Jorge Larrosa esta tarea implica “pensar-nos y decir-nos desde el modo como vivimos, o tratamos de vivir, cotidianamente, día tras día. En ese entorno a la vez tan familiar y tan misterioso, tan confortable y tan hostil, tan seguro y tan lleno de contradicciones, que llamamos educación” (2011, p. 190).

Sin duda escribir esta narración será una tarea ardua y difícil, en la que habrá momentos que parezca que la escritura no puede estar a la altura de la experiencia, y otros en que sintamos que es la experiencia la que no está a la altura de la escritura; no obstante, como alerta Larrosa para estos casos, “no tendremos más remedio que trabajar entre la certeza de que las palabras siempre serán insuficientes, entre la certeza de que hay algo en la experiencia que parece estar siempre más allá del lenguaje, y una fe casi irracional en el poder del lenguaje para elaborar el sentido o el sinsentido de lo que nos pasa, para hacerlo inteligible incluso en su ininteligibilidad, para hacerlo comprensible incluso en su incomprensibilidad, para hacerlo, en definitiva, escribible y legible” (2011, p. 198).

El principio de libertad que caracteriza a la experiencia debe verse reflejada al momento de su escritura, por lo que no puede realizarse con guiones preestablecidos, sólo podremos escribir lo que nos da a escribir, lo que nos importa, lo que nos exige escribir. Algo a considerar es que la fuerza de la escritura de la experiencia radica en la atención a los detalles, son los detalles los que nos dan el carácter concreto, singular, incomparable de la experiencia; pero esos detalles no valen por sí mismos, tienen que ser capaces de expresar un mundo, se trata de detalles significativos –hay que recordar que lo importante no es lo *que* pasó, no es el acontecimiento en sí mismo, sino nuestra experiencia en lo que pasó, en lo que *me* pasó; en otras palabras, lo que importa no son los hechos, sino su sentido–. Por otra parte, si bien la escritura desde la experiencia parte de preguntas y busca preguntas, hay que buscarlas escondidas en la propia escritura, en lo que nos hace escribir, en lo que nos hace pensar. Es decir, en esta tarea somos nosotros mismos quienes debemos plantear las preguntas que –acaso– orienten el relato.

Como es de esperarse, la escritura de experiencia requiere cierto tiempo, y sólo poco a poco el texto va adquiriendo forma y la reescritura siempre será inevitable; asimismo, no puede ser una escritura ensimismada, es necesario darla a leer, darla a pensar, invitar a otros que pongan también sus propias experiencias, sus palabras, sus pensamientos, sus inquietudes, sus recuerdos, sus preguntas; esperando que con ello se potencie la re-figuración de sí mismo al mirarse a través de la lectura que el otro hace de uno mismo, que se supere, se amplíe y se enriquezca el marco del relato propio y la búsqueda comprensiva que persigue. Desde luego, lo más importante es el trabajo individual de cada uno, pero se espera que este se vea fortalecido en el trabajo colectivo previsto.

Por ello, te invito a que en tres semanas tengamos la primera reunión del equipo y ahí, en una escucha colaborativa, pongamos en común el avance de nuestros relatos.

Espero que la tarea sea grata y signifique en sí misma una experiencia. Aprovecho también para enviarte un fraternal saludo.

A t e n t a m e n t e,

Zacatecas, Zac., 30 de agosto de 2013.

Manuel Martínez Delgado
Profesor-investigador de la UADS

Anexo No. 5. Código de ética del grupo de copartícipes en la investigación

1. La contribución básica y fundamental de los copartícipes en la investigación –en tanto sujetos investigados– consiste en la elaboración de relatos o narraciones de su propia experiencia y el saber que de ésta se deriva (en la primera fase de la investigación), los cuales –con base en sus intereses, propósitos y objetivos de investigación– serán trabajados en su conjunto por el investigador (en una segunda fase).
2. En todo momento se respetará la autoría de cada uno de los copartícipes sobre sus relatos o narraciones de su experiencia y su saber; no obstante, en forma grupal deberá decidirse si se pueden usar sus nombres y datos generales o presentarse de manera anónima en el (los) documento(s) que presenten los resultados de la investigación; asimismo si se publican en algún medio impreso o electrónico y, de hacerlo, si será de manera anónima o reconociendo públicamente su autoría.
3. A fin de facilitar el involucramiento personal y las preguntas por nosotros mismos y por la relación con los otros en la construcción de los relatos, se conviene la disposición a establecer relaciones de confianza y empatía entre todos los participantes, así como a colaborar en los procesos reflexivos e interpretativos que ahí se generen.
4. Se establece el compromiso de no divulgar parte alguna del contenido de los relatos de los participantes en la investigación, ni de sus declaraciones o puntos de vista expuestos durante el trabajo colectivo a realizar durante la primera fase, hasta en tanto no hayan sido elaborados de manera escrita y dados a conocer por el propio autor o interpretados según los criterios de la investigación y presentados como tesis de grado por el responsable del estudio, o bien publicados en conjunto por acuerdo de todos.

Zacatecas, Zac., 24 de septiembre de 2013.

Anexo No. 6. Reseña de algunos ejemplos de relatos de experiencia

Breve reseña de algunos relatos de profesores que pueden servir de referente para escribir una narración de la propia experiencia y el saber docente

Con la finalidad de tener un referente sobre cómo otros profesores han escrito en torno a su vida en las instituciones educativas y favorecer así la escritura de una narración propia, en particular sobre la experiencia y el saber de los docentes, me permito presentar de manera muy breve los siguientes relatos.

1. Los relatos que el grupo Diotima publicó en el libro *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana*, (2002, Barcelona, Icaria), los cuales surgieron de una búsqueda sobre los saberes que se forman y viven con la experiencia y la práctica personal. Estos relatos fueron escritos y firmados por mujeres comunes (una madre de familia, una bedela, una enfermera, una psicoanalista, una militante política, una sindicalista, una maestra de escuela y una madre de acogida) dotadas de un saber inseparable de su condición personal, con el acompañamiento de una investigadora a fin de presentarlos en un Seminario sobre *Saberes y sabores de la experiencia* realizado en 1997 en la Universidad de Verona, Italia, y luego publicarlos en el libro mencionado.

Estos relatos tienen una característica especial: la libre renuncia al poder de la abstracción y la preferencia por un saber que haga cuerpo con la experiencia, tanto por parte de las integrantes del grupo de Diotima como por parte de las autoras de los relatos.

En particular me parecen muy significativos el relato *La casa del Po* (pp. 162-175) de Elisabetta Manenti, una maestra de escuela elemental y madre de acogida; así como *Dejarse tocar* (pp. 60-71) de Francesca Migliavacca, una licenciada en psicopedagogía y maestra de primaria.

2. Un conjunto de relatos que los integrantes del grupo de investigación consolidado ESBINA (“Subjetividades y entornos educativos contemporáneos; www.ub.edu/esbrina) escribieron en el contexto de una investigación enfocada al estudio de las narrativas del yo desde una perspectiva de investigación autobiográfica, denominada “Los efectos de los cambios sociales en la vida profesional de los docentes universitarios”.

Son relatos de la propia experiencia entendidos como autobiografías profesionales situadas en un contexto social y cultural más amplio, lo que para ellos significa

interpretar y reconstruir experiencias significativas y ponerlas en relación con los discursos sociales y culturales de nuestro tiempo.

Este conjunto de relatos autobiográficos de experiencia se encuentran publicados en www.cecace.org/docs/proj-profuni.html, y los resultados de la investigación en el libro Fernando Hernández y Montserrat Rifa (coords) (2011), *Investigación autobiográfica y cambio social*, Barcelona, Octaedro.

En particular han llamado mi atención los de Alicia Cid Reborido, Amalia Susana Creus, Virginia Ferrer y Juana M^a Sancho Gil.

3. Un artículo de José Contreras Domingo denominado *Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal* (publicado en Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 68 (24,2), 2010, pp. 61-81), en el cual aborda el tema *desde su propia experiencia*, desde lo que ha podido entender sobre este oficio a partir de lo vivido; por ello su texto expresa su saber de experiencia en un estilo muy conceptual.

Manuel Martínez Delgado

26 de septiembre de 2013.

Anexo No. 7. Relato autobiográfico de experiencia de Marcelina Rodríguez Robles

UN RELATO DE MAESTRA.

“EL TRÁNSITO ENTRE VOCACIÓN, ANHELO, CONCRECIÓN, TROPIEZOS Y SATISFACCIÓN”

M. en C. Marcelina Rodríguez Robles
Docente-investigadora de la UADS-UAZ

Málaga, España. 10 de marzo 2014

Introducción

Mi experiencia en la docencia está estrechamente relacionada con las vivencias que desde la infancia y hasta la adolescencia me acompañaron. Siempre me vi rodeada de niños y niñas de la familia, propios y ajenos en los que mediaba mi preocupación por ellos. En este breve relato expreso algunos acontecimientos que desde la infancia me marcaron una ruta en el quehacer docente, primero como la niña grande (cinco años) que se hacía cargo de cuidar, entretener, y enseñar a otros (primos y hermanos) más pequeños, a jugar y a conocer el pequeño mundo que nos rodeaba, luego como alumna de secundaria, a quien le delegan responsabilidades de crianza y cuidado de un niño de tres meses. Más adelante como adolescente (quinceañera), a cargo de la organización de la familia (siete hermanos), mientras mi madre y mi padrastro trabajaban en Estados Unidos.

En la segunda parte del texto, ya como estudiante normalista, luego egresada de la UPN 321 Zac., y de la Universidad Autónoma de Zacatecas, me integro a las tareas de la profesión docente en diferentes espacios educativos, niveles y funciones académicas, desde educación inicial, (lactantes, maternas,) básica (preescolar y secundaria), media superior,

superior, hasta posgrado; en cada experiencia la combinación de tareas docentes, administrativas de investigación y de gestión, han dejado huellas que determinan y matizan mi quehacer desde hace 38 años.

Parte I

Mi origen y perspectiva profesional

Nací en la Ciudad de Zacatecas en pleno centro de la capital frente a la fuente de los Faroles, pues aunque mis padres vivían en Laguna Grande, comunidad del municipio de Monte Escobedo, Zac., justo en el rancho de San Ramón, tocó en suerte que se convencieron de la necesaria atención de un médico en un ambiente hospitalario, pues la experiencia de mi madre con el nacimiento de mi hermana mayor, puso en riesgo la salud de las dos y por ello mis tías persuadieron a mis padres para que aprovecharan el espacio de la Cruz Roja, Hospital en el que trabajaba una hermana de mi padre (la tía Petrita q.p.d.). Creo que desde mi nacimiento fui privilegiada por la atención que recibimos mi madre y yo por un grupo de profesionales de la salud, hasta los aretes de oro me pusieron al nacer.

Al paso del tiempo, y luego de la muerte de mi padre (1960), yo tenía tres años y medio, un año después muere mi abuelo materno (1961), por lo que mi madre decide radicar en la ciudad de Zacatecas, convencida de que podríamos tener mejores condiciones para desarrollarnos que en el rancho; esta definición fue muy sabia, pues aunque ella apenas había cursado los primeros años en la primaria, sus expectativas puestas en nuestra formación mediante el estudio, nos permitiría mejores posibilidades de vida, a diferencia de quienes permanecían en las comunidades de Laguna Grande, o migraban a los Estados Unidos. Ese acontecimiento nos dio la oportunidad de que independientemente de la estrechez económica, todos mis hermanos (ocho mujeres y dos varones) cursáramos una licenciatura y algunos hasta posgrado.

En mi formación, mi primera experiencia en la escuela fue cuando cursé un año de preescolar en el Jardín de Niños Luz María Serradel. Mi inscripción se hizo una vez que ya se había iniciado el ciclo escolar y por llegar a destiempo, me gané el apodo de la “niña nueva”, este hecho me permitía integrarme con facilidad a los juegos de mis compañeros y a compartir golosinas o alimentos a la hora del recreo, también podía observar a qué jugaban, cómo se

vestían, al mismo tiempo que establecía ciertas valoraciones respecto a quien traía su pañuelo sucio, los zapatos al revés o el peinado desarreglado. Observaciones que a mi juicio, surgían quizá porque tanto mis tías como mi mamá se esmeraban en cuidar nuestro arreglo personal, hecho que me convirtió en una eterna observadora del aspecto y actos de quienes me rodeaban.

Era tal la preocupación de nuestro aspecto en la familia, que incluso la intención de mi abuelita paterna, era que nos convirtiéramos en “niñas modelo”, frase que yo no comprendía, pero que se ponía énfasis en ello, quizá como una forma de convocarnos a superar la orfandad, pues ante la familia y algunos conocidos, mi hermana mayor y mi pequeño hermano, éramos los “huérfanos de Antonio”. Adjetivación que tampoco comprendía, pero que sin duda alguna nos constituyó una idea de superación y fortaleza para el estudio y el trabajo, esta idea de convertirme en una persona modelo, quizá ya llevaba consigo parte de mi construcción de proyecto profesional en la docencia.

En la familia teníamos dos tías que ejercían la docencia y dos enfermeras, (las cuatro hermanas de mi padre), otras tías eran religiosas y algunos sacerdotes o cuando menos seminaristas (primos y primas de mis tías). Todos se hacían presentes en la casa de mis abuelos (ubicada en la calle Donato Guerra, en Zacatecas, cerca del CECATI) y con ellos llegaban a la visita familiar desde Monte Escobedo, Monterrey, el Distrito Federal, y del mismo rancho, niños más pequeños que yo, que me asignaban para su cuidado y que yo aprovechaba para jugar a la escuelita. Estos juegos se prolongaron hasta los nueve años. Durante ese tiempo mis tías (las maestras Altagracia y Leovigilda) se ocupaban de nuestro cuidado que se traducía en llevarnos consigo a sus espacios de trabajo, así, desde pequeña y luego de cursar solo un año de preescolar, viajábamos en tren cada semana al municipio de Cañitas de Felipe Pescador, Zac., y luego éramos trasladados en un armón (vehículo pequeño que usaban los ferrocarrileros), hasta el lugar donde se encontraba la cuadrilla.

Ahí estaban las familias de los ferrocarrileros viviendo en vagones del tren, adaptados como casas y otro como escuela unitaria en la que diariamente nos reuníamos a compartir libros, cuentos, juegos, música, tareas y hasta la limpieza del salón, así como del espacio que la circundaba. Mientras lo hacíamos, disfrutábamos el paisaje que siempre era variado, a veces era en la sierra y otras veces era en el semidesierto, pero siempre encontrábamos la forma de

divertirnos y de recolectar los tesoros que la naturaleza nos ofrecía como: flores multicolores de nopal, de cardenches, piedras de oro (pirita o pedernal), camaleones, hormigas, lagartijas, pájaros, olotes... ¡todo lo compartíamos y lo teníamos en nuestra escuela! Algunas veces cortábamos hongos para comer, quelites, verdolagas y otras hierbas con las que mi abuelita nos preparaba deliciosas sopas o aromáticos tés de hojas y hasta de cáscaras de naranja o de lima, eran una delicia, ni que decir de los guisados de corazones de nopal o los nopalitas tiernos y las tunas rayadas o las que ya estaban plenas, maduras, listas para compartir en la mesa de la escuela.

En esa experiencia, la convivencia tan estrecha con las familias de la comunidad hacía muy alegre nuestra vida en el campo, lo más divertido era cuando llegaba el mayordomo de la cuadrilla con la máquina del tren, para llevarnos a otra parte de la geografía del estado que requería del trabajo de los ferrocarrileros en la reparación de las vías del tren. Los niños siempre decidíamos hacer el viaje juntos en el vagón más grande de la cuadrilla; nuestra escuela itinerante. Nos permitía identificar el paisaje de la montaña, el semidesierto, la ciudad y hasta las comunidades rurales.

Otra experiencia escolar fue en la comunidad de Casas Coloradas (hoy Esteban S. Castorena, Ojocaliente). Ahí llegamos mi tía Alta, mi abuelita y yo a la Escuela primaria, yo tenía seis años y ya sabía leer y escribir, pero por la edad, no podía formalizar mi inscripción en segundo grado y me convertí en una especie de monitora de los niños, para enseñarles a leer y escribir. También en esa comunidad, la vida transcurría entre la escuela, la ordeña, el criadero de palomas, la molienda del nixtamal, el olor a leña y hasta la siembra, por eso siento que soy ciudadana de nacimiento, ranchera por vocación y maestra por puro gusto. Todo se disfrutaba, desde los juegos con otras niñas hasta los sabores de los almuerzos en el recreo, en los festejos de la comunidad y los festivales escolares, todo era parte de las funciones de los maestros, entre las cuales me tocaban tareas simples pero muy importantes como poner los discos, ya fuera en el tocadiscos portátil de mi tía o en el equipo de sonido marca RADSON de la escuela, sobre todo en los ensayos vespertinos o simplemente éramos (mi hermana y yo) sujetos del diseño de coreografías de baile, teatro o poesía. Luego en las vacaciones mi tía Alta me solicitaba apoyo para que le dictara los apuntes que algunos de sus compañeros del Centro de Capacitación del Magisterio le entregaban para que se los pasara en “máquina” y

presentarlos en los cursos de Verano, entre ellos el Profesor Morquecho (ahora compañero universitario de la Unidad Académica de Historia).

Así transcurrían las semanas entre tareas escolares y de la comunidad, ambas eran parte de la cotidianeidad, creo que se debía a que la propuesta de Vasconcelos seguía vigente en los años sesentas. Luego durante el sábado y domingo regresábamos a Zacatecas -no siempre- a pasar los fines de semana con mi mamá, quien en cada encuentro nos tenía “algún estreno” -ella era costurera-, vestidos o faldas hechos de cualquier pequeño retaso que compraba en La Reynera o en El más Barato, únicas tiendas de telas de la ciudad. También éramos recibidas con deliciosas y abundantes comidas o coloridas frutas, como si con ello nos compensara las ausencias sentidas durante la semana. Otro lugar que me tocó disfrutar fue en Ojo de Agua, Tacoaleche, donde se desempeñó como alfabetizadora de adultos mi tía Leovi, y mientras ella trabajaba con las personas de la comunidad, recuerdo que yo disfrutaba enseñando a los niños a cantar y a bailar con la música del radio, aparato que se conectaba a una batería enorme, como la que usan los autos, casi del tamaño de un adobe, pues no había luz eléctrica en la comunidad y mientras cantábamos, la luz de un quinqué nos alumbraba, cualquier momento o cualquier lugar eran aprovechados para aprender y para enseñar algo.

Pero una vez que mi madre decidió que no deberíamos andar “ranchando” con las tías, me inscribió a segundo año de primaria en la Escuela Enrique Estrada, ahí tuve formalmente mi primera maestra, se llamaba Socorro, ella era muy bonita, usaba vestidos muy amplios y al caminar, en sus faldas se mecían los holanes de las crinolinas, (faldas de tul y encaje puestos bajo el vestido para darle volumen) como las hojas de pirul que se mueven con el viento. En el salón nos organizaba por filas para que pasáramos a escribir, sumar o restar en el pizarrón, lugar que yo veía como un gran escenario, pues había que subir a una especie de plataforma para alcanzar el pizarrón, cuando acertábamos nos aplaudía, todo resultaba muy emotivo y aunque era familiar el espacio, siempre había sorpresas. Al siguiente año nos cambiaron a la Escuela Valentín Gómez Farías a mi hermana Goya y a mí, y a la Escuela Constitución a mi hermano Manuel, porque la primera era sólo para niñas y la segunda para niños. Ahí las maestras eran muy grandes de edad, tenían su pelo color gris plateado y lucían en sus peinados ondulados o rizados, broches o peinetas con pedrería de fantasía, vestían colores oscuros y siempre estaban pendientes de lo que hacíamos, incluso dos de ellas –la señorita Carmelita y la Señorita Chole– habían sido maestras de una de mis tías, y como ella fue muy estudiosa,

siempre aparecía cierta obligación o compromiso por imitarla, eso para nosotras era motivo de orgullo y preocupación, pues además depositaban una gran confianza en nosotras, al grado que en 6° año, yo tenía el encargo de recoger, registrar y llevar al banco (Nacional de México), el ahorro de mis compañeras, así como pasar lista cada día y como éramos muchas niñas y no había suficientes mesa-bancos, yo me sentaba en un banquito junto al escritorio de la maestra.

La ubicación de mi lugar frente al grupo me determinó en muchos sentidos, sobre todo en el cumplimiento de las tareas que siempre me asignaban mis maestras, había que cumplirlas lo mejor posible, como tomar las tablas, los nombres de las capitales de los países de cada continente, identificar las banderas del mundo, entre otras cosas, a las niñas del grupo, me gustaba hacerlo, pues así, a fuerza de escucharlas yo misma aprendía. Así entre el cuidado de mis hermanos, los niños de las tías y los juegos con otros niños del vecindario, transcurrieron los años de preescolar y primaria. Yo no me pensaba maestra, creo que siempre lo era.

Ya en la secundaria, el ambiente cambió considerablemente, los grupos eran numerosos y además había niños (varones) con los que yo no sabía como relacionarme, mis compañeros Jaime Humberto Flores, Alfonso Álvarez, Tere López, Rito Pinedo, Carlos Ríos, Abel Robles, Gamaliel Morales, Víctor Infante, Cristina Domínguez, Guadalupe Barrera, Norma González, Elías García, Francisco Muro, Rosario Nava, Juanita Frausto, Miguel Ángel Casale, (q.p.d.), Georgina Infante, José Luis Encina, Lupita Amador, entre otros, se caracterizaban por una actitud muy abierta, como que eran muy inteligentes y en ocasiones me sentía poco capaz de cumplir las expectativas que implicaba la secundaria, ante compañeros que traían consigo un capital cultural muy diferente al mío y se adaptaban a un ambiente un poco frío en términos de la interacción con varios profesores, a diferencia de lo que estaba acostumbrada en la primaria y en mi propia familia en la que me consideraba afortunada por la seguridad que me daban los afectos de quienes me rodeaban (tías, tíos, abuelos, hermanos y hasta mi padrastro), aun así, mis calificaciones fueron siempre arriba de nueve.

Mi adolescencia transcurrió en un grupo en el que yo sentía en ciertos momentos que no encajaba del todo, primero porque un 70% de los alumnos del grupo, provenían de la escuela primaria anexa la normal y ya existía entre ellos una camaradería profunda por la convivencia compartida durante sus seis años de primaria, mientras que yo era la única que

venía de la Escuela Valentín, del grupo de la Maestra Chelo en 6^o grado y de quinto con la Maestra Carmelita, pero además educada solo entre niñas.

Por otra parte me sentí incapaz de solicitar a mis profesores un mejor trato y una mayor atención aunque fuéramos muchos (cuarenta por grupo) en cuanto a nuestras necesidades de orientación, explicación, cercanía, quizá por eso una vez que soy maestra, trato de ser como me hubiera gustado que fueran conmigo.

Para colmo, fue en la secundaria cuando me di cuenta de que yo, no era yo, pues siempre me llamaron Lety y resulta que en el acta de nacimiento mi nombre era Marcelina, parece algo intrascendental, pero pasó mucho tiempo para que yo me acostumbrara a mi nuevo nombre. Muchas veces me pregunto si soy dos en una, pues además soy del signo géminis y en ocasiones en eso me apoyo para justificar ciertas dualidades en mi relación con otros.

Parte II

Estudiante de la Escuela Normal Manuel Ávila Camacho

Tenía dieciséis años cuando ingresé a la carrera de Educadora, luego de esperar un año posterior a la secundaria, tras decidir que prefería trabajar para tener dinero. En ese año (perdido-ganado) y en la idea de que me casaría pronto, consideraba que no era tan importante estudiar, pero ni novio tenía. Ante esta posición, mi madre, sin inmutarse asintió y su propuesta fue que me haría cargo del quehacer de la casa, pues como ella tenía siempre muchas prendas de vestir que confeccionar, necesitaba ayuda, y así sucedió, todos mis hermanos se iban a la escuela y se necesitaban manos para lavar, planchar, cocinar, hacer las compras...esas manos eran las mías. Con tantas obligaciones, además de trabajar, pronto me arrepentí de mi propuesta de no estudiar y al siguiente año me inscribí de inmediato a la escuela Normal, y al ser aceptada me esmeré en mi desempeño como estudiante, de tal manera que además de contar con un excelente promedio en mis calificaciones, tuve una participación decisiva en mi grupo, así me convertí en jefa de grupo durante el primer año, al siguiente fui integrante del comité de lucha estudiantil (grupo que se manifestaba en contra de los profesores que rebasaban la edad de 50-60 años y se aferraban a un modelo de educación tradicional), en tercer año formé parte de la Sociedad de Alumnos Normalistas de Zacateas (SANZ), tenía a mi cargo la Secretaría de Acción Femenil, entre las tareas encomendadas

participé en la organización de los festejos de la semana del estudiante y entre lo más importante, participar en el festejo de los 150 años de la Escuela Normal Manuel Ávila Camacho, en el que conocí a personajes importantes egresados de la institución y con quienes entablamos largas charlas sobre la tarea tan importante que era ejercer la docencia. Sus consejos y observaciones nos trasladaban al ejercicio de la docencia como una tarea muy importante para el desarrollo del los seres humanos, con los que cada día nos encontraríamos y para lograrlo hacían alusión a la importancia de recuperar las artes (pintura, literatura, danza, poesía, teatro...), pues de eso dependía la diferencia entre forjar eruditos vacíos o sabios con riqueza de espíritu.

En octubre de 1975 cuando cursaba el cuarto año de la Normal Básica y gracias a que tenía uno de los mejores promedios, obtuve mi plaza como Educadora y Directora en el Jardín de Niños de Nueva Creación de Apulco, al que luego se le asignó el nombre de Francisco Gabilondo Soler (Cri-Cri), en honor a un importante personaje mexicano de la música infantil, de sobra conocido por su mensaje lúdico, pues a pesar de la propuesta de los padres de familia para que el Jardín de Niños llevara mi nombre, las autoridades de la Secretaría de Educación del estado, argumentaron que yo no tenía los suficientes méritos para que esto sucediera.

Mi experiencia como educadora fundadora y directora en Jardines de Niños del estado y en el Centro de Educación y Cuidado Infantil de la UAZ (CECIUAZ).

Durante el primer año de trabajo en Apulco, (01/10/1975) me sentí muy contenta con las actividades que hacíamos, plena y realizada como maestra frente a grupo y encargada de la dirección del J. de N. Desde el primer día que llegamos a la comunidad, las personas se mantenían al pendiente de nosotras, mi compañera Ma. Elena Oliva y yo, con frecuencia éramos invitadas a comer a casa de alguno de los niños, esto nos dio la oportunidad de conocer a detalle cómo era la situación de cada familia, a qué se dedicaban, cuáles eran las condiciones económicas, sociales y culturales de la población, y al hacerlo, comenzamos a registrar datos, acontecimientos problemáticas de las familias así como las características de las festividades escolares y religiosas, que nos daban la posibilidad de pensarnos como educadoras y realizar las tareas propias de cada mañana de trabajo. Esta convivencia tan cercana nos permitió desarrollar actividades planeadas para lograr ciertos beneficios entre los diferentes grupos de

la población, con incidencia directa en los niños, adolescentes, jóvenes, señoras y señores. En una ocasión, al visitar a una de las familias de la comunidad, bebíamos agua en frasquitos de cristal a falta de vasos y lavamos nuestras manos en latas de chiles, que servían como cubetas. Todo era útil en las condiciones de precariedad y pobreza, y sin embargo, las familias confiaban en que la educación sería el legado más importante para sus hijos, incluido el preescolar, aunque oficialmente no era reconocido como obligatorio en ese momento.

Llegábamos al Jardín de Niños a las ocho de la mañana, cada día era una experiencia de privilegio, yo trabajaba o mejor dicho jugaba, con cuarenta niños de tres a cuatro años seis meses, que se ubicaban en primero y segundo grados, y en el salón de tercero, Elenita trabajaba con los “grandes” de cuatro años siete meses en adelante. No teníamos grandes cosas en los salones, escasamente sillas, mesas y unos tablonces forrados con retazos de telas de colores, con los que improvisábamos la estantería para colocar botes y cajas llenas de materiales diversos, desde plumas y pastas pintadas de colores, hasta piedras, semillas, palitos de paleta, retazos de tela, crayones, pintura, algunos instrumentos musicales diseñados y elaborados con material de re-uso como herraduras y trozos de palos de escoba, con los que se asemejaban los sonidos de triángulos y claves musicales, muy útiles para seguir el ritmo, el pulso o el acento de alguna melodía o canto particular.

La escuela se conformaba de dos salones y un patio muy amplio que la Presidencia Municipal nos prestó, mientras gestionábamos lo necesario para la construcción del Jardín de Niños recién fundado. Junto a los salones estaba el patio que pronto adornamos con macetas, cada niño llevó una y con ellas improvisamos un jardín móvil que estaba al cuidado de los propios niños con las tareas de jardinería. Ahí realizábamos las actividades de cantos y juegos, expresión corporal, lenguaje y rítmica, y también ahí celebrábamos los honores a la bandera y toda clase de fiestas escolares. Luego los lunes por las tardes, invitábamos a jugar Bolei-bol a los niños de la Escuela Primaria, los martes tocábamos la guitarra y cantábamos con las muchachas del coro de la Iglesia, los miércoles invitábamos a las madres de familia a intercambiar recetas de cocina para mejorar la alimentación de los niños y preparábamos algún platillo nutritivo y de bajo costo, y algunos jueves organizábamos una plática con los señores de la comunidad, sobre el uso de fertilizantes naturales y la rotación de cultivos; y como buenas cristianas asistíamos a misa, y celebrábamos las festividades religiosas, todo formaba parte de un quehacer que disfrutábamos a cada momento y que sin duda era producto de

nuestra formación en la Normal básica, quizá elemental para lo que ahora se requiere, pero bastaba en ese momento para atender las necesidades de la comunidad y la educación integral de los niños.

Al final de cada mañana de trabajo, cuando entregábamos al último de los niños, nos reuníamos en el salón grande (el mío) y ahí platicábamos Elenita y yo sobre la experiencia de cada actividad, los logros o desaciertos con cada uno de los niños, seleccionábamos los materiales que utilizaríamos al día siguiente y sobre todo registrábamos en una especie de minuta, los resultados de la evaluación de las actividades, al reverso del plan de trabajo; ahí mismo elaborábamos la planeación del día siguiente, apoyadas en las guías de trabajo y el libro de actividades musicales, pero sobre todo en nuestros conocimientos sobre el desarrollo del niño y en la mirada que teníamos puesta para transformar la realidad de la comunidad en su conjunto.

De manera alterna a las tareas del Jardín de Niños organizábamos Kermeses para obtener fondos para la construcción del Jardín de Niños, obtuvimos en donación un terreno cerca del río para tal propósito y gestionamos la elaboración de los planos arquitectónicos. Esto último no lo pudimos concretar, pues en el siguiente año (1976) nos otorgaron el cambio de plaza a Zacatecas y en nuestro lugar quedaron tres maestras, debido a que el número de niños inscritos creció, cuando hicimos las inscripciones para el ciclo 1976-1977.

Como parte de las actividades sociales y políticas en las que nos involucramos, me tocó recibir al candidato a la Gubernatura de Zacatecas, el profesor Guadalupe Cervantes Corona (q.p.d.), en esa ocasión me asignaron la tarea de hablar a nombre de la mujer apulquense con tal éxito que el candidato nos obsequió mil pesos como cooperación para la construcción. Creo que fue una cantidad considerable pues mi salario era apenas de doscientos pesos mensuales, como correspondía a un profesor del sistema estatal. Ya con el terreno y un poco de dinero, se inició la construcción del J. de N. en 1976.

En Zacatecas ese mismo año me toca fundar el Jardín de Niños de la Colonia Lázaro Cárdenas, al que luego se le nombró “Guadalupe Vega de Luévano”, en honor a una de las educadoras pioneras en el estado. Mientras que a Elenita la ubican en el Jardín de Niños Luz María Serradel de organización completa.

En mi nuevo espacio las condiciones fueron más difíciles que en Apulco, pues mientras que allá el Jardín de Niños respondió a una solicitud colectiva de la sociedad apulquense junto con las autoridades y por ende un franco interés por la educación, en Zacatecas era más una necesidad de expansión que se encargaron de concretar la Supervisión y la misma Secretaría, al abrir espacios escolares en las colonias de la periferia. Ahí, al igual que en Apulco, improvisamos y diseñamos materiales para poder trabajar con los niños, hicimos una colecta entre los compañeros de la Secretaría de Educación del estado para comprar insumos básicos y también logramos gestionar ante CORETT un terreno junto a la Escuela Primaria para construir el Jardín de Niños. En esta actividad participamos las Maestras Ana María Pérez, Elisa Villegas y yo. No teníamos mobiliario, ocupábamos una pequeña bodega y un salón dentro de la Escuela primaria, pero eso bastaba para que viviéramos con los niños muchas experiencias lúdicas matizadas con el trabajo académico planeado y evaluado por nosotras, los niños, los padres de familia y las autoridades educativas.

Cabe mencionar que las condiciones culturales y económicas de los habitantes de la colonia eran por demás carenciadas, vivían en casas de cartón o láminas y para mejorar sus condiciones de vivienda, las mujeres recibían apoyos por parte del municipio y se organizaban para fabricar blocks de cemento para construir sus viviendas. Había mucho que hacer y poco a poco nos involucramos en todo, aunque no logramos proyectar el quehacer educativo en la alfabetización de las madres y padres de familia. En la ciudad la prioridad de las madres era alimentar a los hijos y para eso tenían que trabajar fuera de sus casas como empleadas domésticas, además de procurar también la construcción de sus viviendas.

Al año siguiente (1977) tuvimos un nuevo cambio de escuela y toca en suerte trabajar en el Jardín de Niños Francisco García Salinas, ubicado en lo que hoy son las oficinas del Colegio de Bachilleres de Zacatecas (COBAEZ), por la carretera a la Bufa. Por primera vez trabajé en un Jardín de Niños de organización completa, el espacio era muy agradable, tenía dos aulas para los grupos de primero y segundo (juntos) y otro para los de tercero, una cocina, salón de cantos y juegos, la dirección con una bodega para materiales y patios muy grandes aunque con muchas escaleras y entre el personal la directora, tres auxiliares un velador que también hacía las veces de jardinero. Ahí me tocó plantar más de ochenta árboles, mismos que teníamos que cuidar y regar entre todos. Por otra parte, los niños que asistían al Jardín, pertenecían a familias de la Colonia Marianita, La Peñuela y La Agronómica, hecho que nos

facilitaba de cierta manera la gestión de recursos y adquirir materiales más adecuados y diseñados para las actividades cotidianas, los materiales se compraban en casas especializadas en la elaboración de insumos educativos.

Esto no impedía que construyéramos objetos innovadores como un Xilófono con botellas de agua colgadas de una varilla con base de madera, casas de muñecas para los niños, caballitos con palos de escoba,...entre otras cosas. En ese espacio permanecí tres años en los que estuve fuertemente influida por el rigor del trabajo académico traducido en las exigencias de mi directora la Maestra María Luisa Acuña, quien se caracterizaba por ser enérgica, sistemática y en cierta forma nos permitía actuar sin quitar su mirada inquisitiva en cada acto educativo. Invariablemente estaba pendiente de revisar el plan de trabajo, los materiales, el desarrollo de las prácticas, el lenguaje, en fin se mantenía pendiente de cada movimiento o gesto corporal y lingüístico de cada una de nosotras. Creo que pude aprender mucho acerca de la función que como educadora tenía, pero el costo fue una gran tensión que nos generaba inseguridades como profesionales de la educación, al tiempo que nos motivaba a prepararnos más cada día. Fue así como decidí inscribirme a la Escuela Normal Superior de Durango para estudiar Psicología Educativa, pues sentía que mis conocimientos como maestra normalista, no eran suficientes para dar respuesta a una tarea tan compleja como era la educación infantil. Una vez que concluí mis estudios en la Escuela Normal Superior de Durango en 1990, obtuve el premio a “Los mejores estudiantes de México”, que otorgaba El Diario de México, a los estudiantes de educación superior que tuvieran los más altos promedios en sus instituciones. Esta distinción me llenó de alegría y por supuesto también a mis hijos, con quienes cotidianamente compartía una sana competencia respecto a las calificaciones, pero más que eso, al aprovechamiento que hacíamos de nuestros estudios sobre todo por tener la oportunidad de hacerlo. Esa decisión me llevó a una formación permanente, pues ya casada y madre de tres niños continué con mis estudios de Licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional y luego la Maestría en Ciencias de la Educación en el Centro de Docencia Superior, además de varios diplomados en Tutorías, Formación de profesores y Retos de la Educación Superior ante el Desarrollo Sustentable.

Años antes, en 1980 me cambié al Jardín de Niños Luz María Serradel, lugar donde yo había cursado mi primer año de educación preescolar en 1960, con la Maestra Irene Dueñas quien fue mi maestra y luego mi Directora, una vez que me desempeñé como maestra de

tercero de preescolar. Como se trataba de una persona que fue mi maestra, la confianza y el afecto se hicieron presentes y así, hurgando en los recuerdos, entre los registros escolares que se hacían de cada generación, encontré mi fotografía de cuando era alumna de preescolar, quizá por eso me gusta tener fotografías de todos mis alumnos y estudiantes, pues es grato encontrarse con ellas siempre. Las memorias fotográficas siempre son fieles a los recuerdos.

Al año de haber comenzado a trabajar en el J. de N. Luz Ma. Serradel, ya había presentado un examen por oposición para concursar por una plaza en el Centro de Educación y Cuidado Infantil de la UAZ, (CECIUAZ) (1981), con tal suerte que de entre 15 aspirantes, obtuve el primer lugar para atender a los niños que permanecían en el CECIUAZ desde las 15:00 hasta las 19:00 hrs. En este horario atendía a niños de un año hasta 12, pues se integraban los niños que asistían a los talleres de Música y Artes plásticas. En el Centro se fundaba el servicio vespertino para los niños de los docentes y trabajadores administrativos de la UAZ. Había mucho que hacer, pues se trataba de hacer de un espacio común y carenciado físicamente, un lugar de convivencia, juegos, actividades manuales, ejercicio físico, relajación, tareas escolares y hasta de descanso, pues todos los niños sin excepción ya habían asistido por la mañana a las actividades de preescolar y primaria.

Era tal la intensidad de las actividades, que alrededor de las 17:30 horas se hacía necesario preparar a los niños algún refrigerio, mismo que no siempre era posible, ya que el presupuesto no consideraba en la dieta alimenticia a los niños de la tarde, por lo que en ocasiones les llevaba fruta o galletas de mi casa a los pequeños. Así transcurrían las tardes que denominábamos de “actividades de la casa”, entre ellas, además de las recreativas, leíamos cuentos, inventábamos historias, hacíamos tareas de jardinería y con la ayuda del profesor de Artes Plásticas instalamos columpios en un frondoso pirul del patio de recreo, improvisamos bancas y mesitas para jugar e hicimos un gusano para brincar y atravesar por el centro, todo hecho con llantas de autos que pintamos y decoramos entre todos, con esto creo que logramos darle vida a un patio solitario y frío, también pintamos en el piso algunos juegos tradicionales como el avión o bebe leche, un caracol, y hasta un lago decorado con las macetas que trajeron los niños. Me parece que en cada espacio había que mejorar las condiciones físicas, con objeto de que los niños tuvieran mejores condiciones de desarrollo y además se sumaran a la transformación permanente de cada acto de convivencia con el entorno.

Otras actividades que se hacían presentes era el arreglo personal de los niños que incluía el corte de pelo, las uñas, limpieza y peinados para que sus padres al recogerlos los encontraran más “guapos” cada día.

Luego en 1982, gracias al incremento de alumnos de educación inicial y preescolar, obtuve la base de tiempo completo en el CECIUAZ, motivo por el que tuve que renunciar a mi trabajo como educadora de Jardines de Niños del estado, después de siete años de trabajo, decisión un poco difícil pues tenía un gran aprecio por las compañeras, pero más por el trabajo que realizaba en educación preescolar.

Las tareas como maestra de los niños de tercero de preescolar en CECIUAZ, no fueron nada sencillas, pues aunque la población y demanda del servicio por parte de los universitarios crecía, las aulas y espacios libres seguían siendo reducidos y aunque nos esmerábamos por mantenerlos pintados, limpios y decorados, teníamos problemas de humedad, hacinamiento y poco presupuesto para dar mantenimiento a las dos casas habitación con que se contaba para dar servicio a cerca de 250 pequeños de entre 40 días a 5.6 años de edad. Sin embargo, pese a las precarias condiciones materiales y de infraestructura, los niños de CECIUAZ siempre mostraban procesos de desarrollo muy alentadores y visiblemente adelantados, mismos que se hacían evidentes en los festejos de navidad, primavera, día del niño, día de la madre y del padre y en la ceremonia de fin de curso; tales manifestaciones se expresaban en la cotidianidad de las tareas a través del lenguaje, canto, ritmo, expresión corporal, baile, dramatizaciones, pintura, escultura y otras como la socialización y la interacción con otros niños mayores o iguales, incluso con los adultos. Actividades que si bien ya lograba implementar en las instituciones en las que me inicié como educadora, los retos con los niños universitarios eran superiores, pues el ambiente cultural y las exigencias expresas o veladas, lo ameritaban, se trataba de hijos de universitarios que habíamos de aprovechar para potenciar su desarrollo, pero además había que mostrarlo a la comunidad universitaria como una forma de resistencia ante las constantes amenazas del cierre del CECIUAZ, bajo el argumento de que no se tenía presupuesto para ese espacio, imaginario que siempre ha estado presente, aún después de 35 años de su fundación.

Entre las actividades desarrolladas, fui nombrada como Delegada Sindical, cargo que aproveché para encabezar la gestión de un terreno para la construcción de un edificio propio

para el Centro y la construcción misma ante las autoridades de CAPCE, tarea por demás complicada pues entre los terrenos que se pensaba asignar al CECIUAZ, aparecía uno con más desniveles que los que ya se tenían en las casas de Ingeniería (donde se fundó el Centro en 1979), lo rechazamos por lo accidentado de la superficie y solicitábamos uno que en lo posible estuviera plano. Fue así como se define el espacio que hoy ocupa. Respecto a la gestión de la construcción, la negativa era determinante, pues CAPCE no construía aulas para la Universidad, a menos que se utilizaran para dar cobertura a educación media superior y superior, pero, a fuerza de insistir y justificar la necesidad de contar con instalaciones propias ante la Rectoría, los padres de familia, el Sindicato del Personal Académico de la Universidad Autónoma de Zacatecas (SPAUAZ) y el Sindicato de Trabajadores Administrativos de la Universidad (STUAZ), lo logramos, y entre los años 1986 y 1989 se construyen la primera y segunda etapas que comprendían seis aulas, sanitarios y algunas banquetas así como el patio central.

Luego vinieron más tareas, como conseguir árboles y solicitar a los padres de familia su apoyo para forestar toda el área, creo que en esa ocasión plantamos no menos de cien árboles que luego regábamos junto con los niños, eran sesiones de juego y trabajo por demás extenuantes pero muy satisfactorias, pues hoy es un área llena de árboles, aunque algunos son podados con frecuencia por seguridad.

El salto a la Orientación educativa en Secundaria y en la Escuela Preparatoria

Con el paso del tiempo, y en reconocimiento a la necesidad de continuar con mi formación, decidí cursar una licenciatura en educación y luego una especialidad en psicología educativa, (1984-1990), cabe señalar que mi formación más importante fue justo en el periodo que menciono, desde la licenciatura hasta la maestría y los diferentes diplomados que cursé, no se si fue por la madurez con la que asumí el compromiso o por las dificultades que implicaba hacer tal esfuerzo en mi condición de madre y trabajadora, pero gracias a ese proceso transité laboralmente por los niveles desde preescolar hasta el posgrado.

El primer paso para hurgar en otros espacios educativos, fue cuando solicité hacer mi servicio social en la Escuela Preparatoria plantel IV, para esto, aproveché mi único año sabático en la UAZ, mismo que utilicé para titularme tanto de la licenciatura como de la

especialidad, al tiempo que me propuse fundar el Departamento de Orientación Educativa de la Preparatoria en cuestión. También ahí había mucho quehacer, primero necesitaba contar con un estudio pormenorizado de cada uno de los grupos para conocer sus características, necesidades y condiciones y diseñar un plan de trabajo, fue así como gracias a la aplicación de pruebas de intereses vocacionales, hábitos de estudio y caracterización de los grupos, optamos por realizar un programa con temas variados con carácter preventivo y en otros remedial, como el de educación para la sexualidad, orientación vocacional, asesoría psicopedagógica-psicosocial, información profesiográfica, entre otros. En este último, el programa consistía en que con los estudiantes que ya cursaban el bachillerato seleccionado según su interés, organizábamos visitas *in situ* a las escuelas y facultades que impartían los programas de educación superior, propios de las áreas de Ciencias Biológicas, Ciencias Físico-matemáticas, Ciencias Económico-administrativas y Ciencias Sociales. Para hacerlo, utilizaba una camioneta *pick up* de caja larga, propiedad de mi familia, en la que se acomodaban todos los estudiantes que cabían en ella y otros se iban en algún vehículo propio, pues no se contaba con un camión disponible para hacerlo. Reconozco que era arriesgado, pero afortunadamente nunca tuvimos un problema que lamentar, salvo una infracción de tránsito por llevar a los estudiantes en la caja, pero no había otras maneras de resolverlo, menos renunciar a la experiencia que para los jóvenes implicaba la construcción de un proyecto de vida contando con la información necesaria.

La experiencia resultaba novedosa para los jóvenes, pues tenían oportunidad de conocer las instalaciones, a los profesores y hasta intercambiar opiniones y preguntas directamente con los estudiantes de los programas a los que aspiraban integrarse, incluso hubo quienes al conocer la realidad de los procesos formativos, desistieron de su elección y ya informados, tomaban una decisión vocacional acertada que implicaba incluso el cambio de bachillerato y del propio proyecto de vida. Confieso que el tránsito de preescolar a la preparatoria fue doloroso, pues mientras que con los niños todo era afecto, descubrimiento, novedad, alegría, adelanto, asombro... el encuentro con los jóvenes estaba matizado por problemas propios de la etapa de adolescencia y los desencuentros que en ella aparecen en el proceso pleno de construcción o reconocimiento de la identidad, sin embargo, había que apoyar la etapa más importante de los estudiantes, la etapa de la toma de decisiones afectivas,

académicas, sexuales, sociales, vocacionales, entre otras, pero también la resolución de sus conflictos, que en ocasiones eran verdaderos dramas familiares o de pareja.

Otra de las experiencias importantes en la preparatoria fue mi participación en el Foro de Reforma de 1989-1990 en el que me di cuenta que había una gran necesidad de formación de profesores, por el tipo de ponencias que se presentaron, pero era tal la resistencia manifiesta entre los profesores, que se tornaban un tanto agresivos ante las propuestas de formación o profesionalización de la docencia y optaban por solicitar técnicas didácticas o pedagógicas para mejorar su actividad docente, como si de recetas se tratara el hecho educativo, aún así, me parece que la formación de profesores implica más que el uso de estrategias pedagógicas, la reflexión de la responsabilidad social como educadores y la asunción de un compromiso con las nuevas generaciones, para que estas construyan su conocimiento y estén en condiciones de transformarse y transformar su entorno, a partir de estas experiencias, comencé a participar en congresos y foros en los que presentaba ponencias que aludían a la Orientación Educativa y a la problemática de las nuevas generaciones en torno a la ausencia de un proyecto de vida.

Poco tiempo después recibí la invitación a colaborar en la Escuela Secundaria de la UAZ en la que también me propuse fundar el programa de Orientación Educativa. La experiencia fue grata, aunque para los profesores este espacio era visto como la “alcantarilla” a la que enviaban a los alumnos con comportamientos contrarios a los pretendidos, esto es, el ideal de los profesores era contar con alumnos disciplinados, obedientes, estudiosos, pulcros, creativos, atentos y dedicados, pero no se detenían a comprender y atender a los adolescentes, que si bien comenzaban a dejar de ser niños, no se convertían de facto en adultos, situación problemática para mediar ante las características de los adolescentes y se pretendía que con una plática o una mañana de trabajo con la psicóloga, remediaría o resolvería los problemas, como si se tratara de un acto de magia y no de un proceso de construcción de identidad y adaptación a una nueva etapa de desarrollo cognitivo, psicosocial, motriz y afectivo. Luego de trabajar otro año ahí, regresé a la Preparatoria y ya con un trabajo de equipo de Orientadores educativos, nos dedicamos a diseñar el plan de trabajo de lo que sería el Centro Psicopedagógico y de Orientación Vocacional (CENPOV), mismo que después de veinte años sigue vigente en la UAPUAZ, y abrió la posibilidad de comenzar a voltear la mirada de los profesores y autoridades de la UAZ, a la problemática de los estudiantes; resultado de esto fue la implementación de los cursos de aprender a aprender, el diagnóstico vocacional entre los

estudiantes de nuevo ingreso a la Preparatoria, los talleres de estrategias de aprendizaje para todos los grupos y la implementación del programa académico cultural de las Jornadas Vocacionales en cada uno de los planteles de Preparatoria. Todo implicaba sesiones de trabajo maratónicas que iniciaban a las 8:00 de la mañana y terminaban a las 18:00 hrs., pero el resultado era satisfactorio pues los profesores de los diferentes programas de licenciatura, se esmeraban en preparar sus conferencias y materiales para poner en común los propósitos de los programas educativos a los que pertenecían, además los estudiantes mostraban un gran interés por conocer más acerca de las características de las clases, las instalaciones, las formas de ser evaluados, el equipamiento con el que se contaba e incluso los servicios que se ofrecían a los estudiantes durante el transcurso de los estudios de licenciatura. Derivado de esta experiencia, hicimos un libro con la información profesiográfica de la universidad en la que se detallaba el objetivo del programa de educación superior, perfiles de ingreso y egreso, requisitos, duración, campo laboral, entre otros datos. El documento se distribuyó entre los orientadores educativos que laboraban en planteles de preparatoria y secundaria del estado de Zacatecas, mismos que participaban en el Diplomado de orientación educativa que impartimos posteriormente en el Departamento de Aprendizaje estudiantil de la UAZ. Desafortunadamente, el material que se obtuvo fue plagiado por personal de Investigación Educativa y lo publicaron como propio, sin otorgar los créditos a quienes lo elaboramos. Aun así, estas actividades nos permitieron participar a nivel estatal y nacional en la Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación (AMPO). En esta organización tuvimos la oportunidad de conocer las necesidades de formación de los profesores que se dedicaban a las tareas de orientación educativa en planteles de secundaria y preparatoria, por lo que nos dimos a la tarea de atenderlos mediante la implementación del diplomado y el diseño de materiales. Esta tarea también implicó un diagnóstico de necesidades de los estudiantes respecto a este servicio y gracias a la implementación de este estudio, logramos contactar a un promedio de 120 orientadores con quienes manteníamos una estrecha comunicación e intercambio de materiales y bibliografía para su formación y desempeño profesional.

El Centro de Estudios Multidisciplinarios y el Departamento de Aprendizaje Estudiantil

Con el tiempo los procesos educativos, políticos, económicos y las posiciones de los grupos en el poder, determinaron cambios y movimientos al interior de las instituciones, lo que trajo consigo la necesidad de transitar por otros espacios y funciones y en 1993, me integré al Departamento de aprendizaje estudiantil (dependiente de la Dirección de Asuntos Académicos) y junto con un equipo de profesores de diferentes disciplinas, se creó el Centro de Estudios Multidisciplinarios, tarea por demás importante pues había que conciliar equipos de trabajo, intereses investigativos e intercambiar posicionamientos y conceptualizaciones disciplinarias a partir de procesos formativos para transitar de enfoques disciplinarios a multidisciplinarios, hasta lograr la construcción de la transdisciplinariedad en torno a objetos de estudio diversos. Propósito que en teoría medianamente se logró al principio, pero fue difícil su concreción práctica, ya que cada equipo de trabajo se constituyó a partir de una tradición institucional-disciplinar que cada integrante traía consigo, y así los físicos se dedicaron a lo suyo, tanto como los agrónomos, los abogados, los especialistas en sistemas..., creo que uno de los logros fue que en ocasiones se coincidía en las sesiones de los cursos de aprender a aprender, pues ahí participaban más que en la investigación, en la docencia, sobre todo en los procesos de formación de profesores en estrategias de aprendizaje. Quizá el proyecto que más integró a los profesores de las diferentes disciplinas, fue el del Departamento de Aprendizaje estudiantil con los programas de Aprender a Aprender, Jornadas Vocacionales y Exporienta.

Entre las actividades iniciales se inauguró la 1ª EXPORIENTA REGIONAL (en Fresnillo, Zac.) y luego la 2ª EXPORIENTA ESTATAL en la ciudad de Zacatecas, en la que participaron todos los programas de licenciatura de la UAZ, para proporcionar información de la oferta educativa a estudiantes de Nivel Medio Superior (NMS) de los diferentes subsistemas de bachillerato del estado, en paralelo continuamos con el programa para formar a los Orientadores educativos de NMS del estado, todo esto implicaba largas jornadas de trabajo que comenzaban cada lunes y concluían los domingos por la noche, eran semanas sin principio ni fin, en las que en ocasiones perdíamos la noción del tiempo, pero siempre con buenos resultados y grandes expectativas que incluían la atención a los estudiantes que luego se integrarían a la Universidad y con estas tareas pretendíamos resolver el problema de los perfiles de ingreso a la Educación Superior, ya entonces se visualizaban las dificultades que

esto implicaba para los programas de licenciatura y su pretendida eficiencia terminal. Estos procesos incluían negociaciones sociopolíticas y económicas mismas que no siempre tuvieron el éxito esperado, pues se entrecruzaban otros intereses que no precisamente eran académicos, máxime cuando se atravesaban procesos electorales en la UAZ, sin embargo, estos eventos dejaron huella, de tal manera que todavía en 2013 se implementó la Exporienta en la UAZ y el curso de aprender a aprender se integró a los programas educativos de licenciatura y preparatoria, aunque no sé si con el éxito que se pretendía.

Fueron cinco años de arduo trabajo en los que mis actividades se combinaban como Coordinadora administrativa del Centro de Estudios Multidisciplinarios y como Jefa del Departamento de Aprendizaje Estudiantil y lo que más compartíamos eran los problemas, el espacio físico y un ambicioso proyecto de constituir una masa crítica y propositiva mediada por la investigación, creo que lo último todavía dista de lograrse aunque el Centro sigue en pie como muchos otros proyectos de la UAZ.

Cuando participé en la coordinación del CEM, sentía un gran entusiasmo, pero al mismo tiempo no lograba entender porqué no nos podíamos sumar al propósito de encausar un Centro de Investigación que significaba una promesa para la UAZ, aunado a esto, teníamos que enfrentar la incompreensión, la incompatibilidad política y quizá intelectual de la autoridad, quien se empeñaba en negar el mérito que tal empresa tenía, a pesar de las gestiones que algunos equipos comenzaban a lograr como el grupo de la Reforma del Estado, apoyados por el Lic. Rincón Gallardo, o bien otro equipo que pretendía probar el beneficio de la tecnología en el aumento de la producción agrícola con el uso del sonido; otros más que se proponían sistematizar la información de la Institución a partir del diseño de software, para contar con diagnósticos que permitieran proyectar nuevas perspectivas en el desarrollo de la institución, entre ellos el maestro Larios, quien en la actual administración funge como titular del SIAF.

De pronto parecía como si esto fuera una especie de soliloquio, pero en verdad lo que se gestaba era la consumación de sueños y utopías que bien podían marcar nuevos rumbos en la investigación y generación de nuevos conocimientos entre los investigadores pero sobre todo la génesis de una universidad que comenzaba a pensarse moderna, marcada por el uso de las nuevas tecnologías y atenta a las propuestas que en materia de políticas educativas aparecían, influenciadas por la firma del Tratado del Libre Comercio (TLC), los resultados de

las evaluaciones a la educación emitidas por la Organización Económica Europea para el Desarrollo (OCDE) y el surgimiento de un modelo económico que traería consigo cambios estructurales en las formas de interacción de la Universidad con la sociedad, el conocimiento, la política y la economía. Esta reflexión tiene quizá una respuesta en la forma de ver el mundo en ojos del Ingeniero Rogelio Cárdenas que si bien nos creó las condiciones para hacerlo, nos faltó imaginación, certeza y flexibilidad para entenderlo, amén de que había cosas no dichas pero latentes en ese proyecto.

Mi encuentro con la educación superior

Llegué al Centro de Docencia Superior en 1996, convocada por la Maestra María Esther Ávila Gamboa quien se desempeñaba como Secretaria Académica y por invitación del Dr. Francisco García González. La primera invitación me causó temor por la responsabilidad que me implicaba trabajar al lado de Mayté a quien siempre he visto como un ejemplo de mujer intelectual, crítica y propositiva, la segunda invitación me dio cierto nivel de seguridad porque se trataba de un personaje universitario que en cierta forma reconocía en mí alguna cualidad, habilidad o perfil profesional para integrarme a la Maestría en Ciencias de la Educación.

Me integré pues a Docencia Superior en un momento importante en el que el programa de Especialidad se reestructura o quizá cabe más la idea de diseño, durante la etapa que denominamos como refundación del Centro, en esta etapa se genera una importante oferta educativa en posgrados de las Humanidades y Educación (Maestría en Filosofía e Historia de las Ideas, Doctorado en Historia, otra versión de la Especialidad en Docencia Superior) y sobre todo la integración de un equipo de profesores caracterizados por pertenecer a dos generaciones: los fundadores quienes atendieron desde 1984 a cuatro generaciones de docentes, en respuesta a una demanda sindical de los profesores en materia de formación y definen para ello el programa de la Especialidad; y los refundadores o segunda generación, quienes reactivan y reestructuran el programa después de cinco años de trabajar con la última generación; esto implicó el compromiso de la evaluación del programa y su reestructuración, trabajo que requirió de dedicación, tiempo, y el diseño de una estrategia metodológica para lograrlo y sobre todo de un quehacer en equipo en el que comenzaron a aparecer discusiones teóricas, desacuerdos, conflictos, contradicciones, nada que no pudiéramos resolver con la

revisión y elaboración conjunta de documentos para fundamentar la especialidad que nos imaginábamos. Esta forma de trabajar respondía en parte a una tradición heredada o compartida por los fundadores, entre quienes se discutían las aportaciones y se construía en colectivo, creo que esa característica fue la que marcó o mejor dicho determinó la conformación de un equipo en colectividad que luego en 2003 se tuvo que constituir como Cuerpo Académico por disposición de las políticas educativas, así el quehacer académico en la UAZ comenzaba a alejarse de una autonomía real para aferrarse a la idea primaria de una autonomía relativa en la que los beneficios institucionales eran condicionados o sobre-determinados por organismos externos, aún así se aprovecharon en beneficio de los estudiantes, los profesores y hasta de las instalaciones, pues en 2001 se inauguraron los edificios del posgrado en los que obtuvimos aulas y cubículos para dar continuidad a los programas propuestos.

Una vez que se tiene el proyecto curricular de la nueva Especialidad, este es revisado por dos especialistas invitadas que fueron la Dra. Alicia de Alba del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, de la Universidad Nacional Autónoma de México, (IISUE/UNAM), antes Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU/UNAM) y la Mtra. Julieta Valentina García del CISE del Instituto Politécnico Nacional. Luego de considerar su asesoría y observaciones, se oferta la Especialidad a tres generaciones en las que participan profesores de diferentes instituciones y niveles educativos, entre ellos varios universitarios que se inician en la investigación (1997-1999). En ese último año, y como parte de las exigencias nacionales de ofertar programas de calidad, el programa de la Especialidad es evaluado por el Consejo Interinstitucional de Evaluación de Educación Superior (CIEES), ya entonces me desempeñaba como responsable de este posgrado, y entre las recomendaciones y observaciones que hicieron los integrantes de CIEES, se señaló que los contenidos del programa tenían tal profundidad que era importante diseñarlo como maestría, además de que la Especialidad como tal ya no era muy atractiva para los profesores de la Secretaría de Educación y Cultura (SEC), la validez en puntaje que obtenían por cursarla, era inferior a lo que se otorgaba en un programa de maestría el tabulador de Carrera Magisterial y el naciente programa de Estímulos al Desempeño Docente en la UAZ, así lo hicimos y para mí fue muy importante participar en una segunda experiencia de diseño curricular que además me correspondía coordinar.

Por problemas internos de corte político o de otra índole, el programa de maestría no se abrió en el 2000 sino hasta el siguiente año. Esta experiencia fue muy incómoda y desagradable, porque como colectivo sentíamos que éramos objeto de agresiones permanentes traducidas luego en una especie de congelamiento a nuestras actividades y proyectos y eso lo vivimos realmente mal, pero también tuvo una parte muy positiva, pues esos malestares que sufríamos todos los profesores del colectivo, nos fortaleció como equipo de trabajo, al grado de que a partir de esa experiencia, logramos consolidarnos como un verdadero colectivo de trabajo comprometido con la institución y con la formación docente, en buena medida, esos conflictos sirvieron como materia de análisis para hacer énfasis en la idea de los procesos institucionales y las derivaciones que en materia de investigación surgieron en años posteriores, en cierta medida las reflexiones que sobre la experiencia se hicieron, nos llevaron a revisar el campo de la docencia y las instituciones para reorientar el primer título de la Maestría en Docencia y Reformas Educativas (MDRE) por el de Maestría en Docencia y Procesos Institucionales (MDPI). Este acto significaba para el colectivo una forma de perpetuar la intencionalidad puesta en el proyecto de formación de profesores, como un proceso de reflexión de la propia práctica a partir del uso crítico de la teoría, para transitar a la profesionalización, mediante un ejercicio investigativo o de investigación formativa. Se apostaba a la dimensión formativa como una acción transversal del plan de estudios en el que se marcaban tiempos y contenidos específicos dentro del programa, y el desarrollo de las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento.

Por otra parte, la experiencia en diseño curricular trajo consigo otras invitaciones y compromisos, de tal manera que participamos en el diseño de no menos de ocho programas, unos de nueva creación y otros de evaluación y reestructuración tanto de licenciatura como de posgrado, tal es el caso de la Licenciatura en Lenguas, Licenciatura en Desarrollo Cultural, Licenciatura en Artes, Licenciatura en canto y música, Maestría en Planeación de Recursos Hidráulicos, entre otros.

Era tal la actividad de este colectivo que tuvimos una importante participación en el proceso de la Reforma Universitaria 1999-2000, al grado que nos tocó diseñar el cuadernillo once, base del modelo académico de la UAZ, y en mi caso integrarme a la coordinación de Docencia en la tarea específica de reestructuración curricular, encomienda que me permitió coordinar la evaluación y reestructuración de los programas de Ingeniería Eléctrica, Ingeniería

en Electrónica y Comunicaciones, Ingeniería Topográfica y Medicina Veterinaria y Zootecnia entre otros.

Mientras tanto en Docencia Superior, una vez aprobada la apertura de la Maestría en Docencia y Procesos Institucionales, naciente en 2001, y superadas las dificultades por justificar la pervivencia de otro programa de posgrado en el campo de la educación en el mismo Centro (ya se tenía la Maestría en Ciencias de la Educación), más que demanda del sector educativo, en su inicio, tenía encargos institucionales en los que nos constituimos como embajadores de la UAZ en el vecino estado de Monterrey, fuimos los primeros en llevar un posgrado fuera del estado, en respuesta a una solicitud de un grupo de profesores que abanderaban un Partido político, con el que simpatizaba el Sr. Rector en turno, Lic. Alfredo Femat, por ello asumimos el compromiso sin detenernos mucho a analizar las condiciones adversas o posibilidades que podíamos enfrentar-aprovechar, para lograr una respuesta exitosa entre los aspirantes; junto con esa demanda, se abrió la segunda generación del grupo en Zacatecas y al siguiente año se atendió la petición del Sindicato Independiente de Trabajadores de Telesecundaria del Estado de Zacatecas (SITTEZ), mediado por un convenio interinstitucional a desarrollarse en Jalpa, Zac. y luego una segunda generación para atender una demanda generada en el mismo Campus. Como resultado de las experiencias en sedes externas, observamos que no lográbamos índices de eficiencia terminal favorables, por más esfuerzos o propósitos que planteáramos, pues amen de las condiciones carenciadas de fuentes de información que enfrentaban los estudiantes, tanto en Monterrey como en Jalpa, la distancia impedía una asesoría permanente y presencial con los estudiantes, máxime cuando se trató de la asesoría a tesis con proyectos de investigación relevantes, que daban pie a la construcción y consolidación de las líneas de investigación del programa.

Sin embargo, pese a que los estudiantes no lograban concluir los trabajos de investigación para la obtención del grado, quienes ya se desempeñaban como profesores, eran promovidos en sus instituciones como un reconocimiento a los resultados de su proceso formativo y al potencial que lograban desarrollar y mostrar en la transformación de su práctica docente, situación que sin duda significó siempre una gran satisfacción para estudiantes y profesores de esta maestría, que se sobreponía a los malos augurios que en su momento se encargó de difundir en esa comunidad, una compañera a la que siempre que sosteníamos conversaciones o debates de orden académico “le dolía su cabeza”. La evoco, porque a mi me

generaba mucho malestar su ignorancia en relación con el ámbito educativo y aun así se convirtió en responsable de la Maestría en Ciencias de la Educación y si bien estaba muy dispuesta a llevar de la mejor manera el aspecto administrativo del programa, su actitud fue siempre descalificatoria para el programa que nosotros asumíamos como proyecto de vida. Por primera vez sentía que me daba por vencida en mi actividad como formadora de docentes, pues las actitudes agresivas eran realmente desagradables, pero el apoyo decidido de mis compañeros y la convicción de que nuestro programa tenía mucho que ofrecer a los profesores de todos los niveles educativos, nos fortaleció como equipo de trabajo y como colectivo en torno a la docencia. Tengo siempre presente los comentarios del Dr. Domingo “Nosotros como el amor de madre... a trabajar nada más. Con eso tenemos”

16 años como responsable del programa de Especialidad en Docencia Superior (1996-2000) y de la Maestría en Docencia y Procesos Institucionales (2001-2012)

Cuando llegué a la Especialidad, luego de impartir el curso de Paradigmas del aprendizaje a la generación 1995-1996, me encontré con un espacio en el que se trabaja de una manera diferente a la que yo estaba acostumbrada, mis compañeros tenían descarga laboral para concluir su tesis, otros por cursar estudios de posgrado y otros más por desempeñarse en otro espacio dentro de la UAZ. Yo asistía cada mañana y cada tarde a Docencia Superior, en una idea de cumplir con mi carga laboral, pero no se si con mis actividades como docente investigadora, pues no tenía mucha interlocución con las autoridades del Centro, pues tampoco se dejaban ver. Esta situación me preocupaba bastante pues con mi experiencia en CECIUAZ, Secundaria, Preparatoria, Aprendizaje estudiantil y en el Centro de Estudios Multidisciplinarios en donde siempre tenía algo que hacer con los compañeros, aquí me sentía aislada y en ocasiones un tanto inútil, pero aproveché el tiempo para atender la exigencia que enfrentaba de obtener en lo inmediato el grado de Maestría en Ciencias de la Educación que cursé en la primera Generación del programa (1995-1997), aún así, tardé dos años para obtener el grado de maestría pues no tuve asesoría y terminé por hacer un trabajo apoyada más por las lecturas que por seguir una orientación o una metodología acordada o construida con el acompañamiento de algún profesor de la maestría, pues esto resultaba complicado ya que los

profesores que participaron en la generación fundante, venían de otras instituciones externas a la UAZ, lo cierto es que la tesis se logró y el 12 de noviembre obtuve el grado.

El proceso de la maestría me dio la posibilidad de conocer a maestros como Luz Ma. Nieto Caraveo, Carlos García González, entre otros, quienes compartían con nosotros sus conocimientos y sus expectativas respecto a la necesidad de que nos constituyéramos en un grupo de investigadores de la educación en el estado y lográramos diseñar propuestas para dar cauce a nuevas prácticas y formas de abordar el hecho educativo o cuando menos nos enfocáramos a conocer y comprender la realidad; con esta idea en mente, comenzamos a adentrarnos en la investigación, y al hacerlo nos dimos a la tarea de documentar y analizar la información sobre los programas y subsistemas de la Educación Media Superior; también hicimos una compilación y análisis de las notas que sobre educación aparecían en el Diario oficial del estado desde 1869 hasta 1997. De estas acciones se derivaron dos publicaciones en las que trabajamos disciplinadamente, pero por falta de recursos no se difundieron y permanecieron guardadas en el escritorio, parecía que ese era el destino de las investigaciones de los estudiantes, pues pocas veces se tenían oportunidades para participar en eventos nacionales o internacionales. Luego una tercera experiencia de investigación fue sin duda la elaboración de la tesis, en esta se conjugaron tanto las tareas de revisión documental como el trabajo de entrevistas con estudiantes y docentes, junto con sesiones de observación de la cotidianeidad de los jóvenes en los diferentes espacios de una escuela preparatoria, esta investigación fue orientada a conocer la realidad y desempeño académico-familiar de estudiantes destacados a quienes denominamos como sobresalientes. Los hallazgos permitieron identificar hábitos, actitudes, aptitudes y habilidades para el estudio que mostraron los estudiantes clasificados por sus pares y profesores, a partir de su aprovechamiento y/o sus trayectos académicos en cada grupo.

De estas experiencias comenzaron a perfilarse formas de hacer investigación, como una especie de trayecto hacia la construcción de lo que en el programa de la Especialidad denominaríamos áreas de investigación, base para la definición de las incipientes Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento que perfilaríamos con más argumentos durante la constitución de los Cuerpos Académicos, ya entonces figuraba como responsable de la Especialidad, luego de la Maestría en Docencia y procesos Institucionales durante cuatro periodos rectorales. Detrás de este largo periodo en el cargo, se hacía presente una negativa

por parte de mis compañeros a desempeñar esta tarea, por lo que en cada periodo aparecía la insistencia de que yo continuara; no se si era porque lo hacía bien o simplemente porque nadie tenía interés o disposición por atender las cuestiones administrativas y académicas del programa o quizá porque no he sabido negarme ante la petición de cumplir con el trabajo. Así pasaron los años y la coordinación del programa era para mí un acto cotidiano y satisfactorio, no sin sortear más de una ocasión serias discusiones relacionadas con la definición de modificaciones o ajustes al programa, la constitución de LGAC de la maestría y la orientación de la investigación; el seguimiento y evaluación de contenidos, procesos de los estudiantes, convocatorias anuales para las nuevas generaciones, entre otras.

Otro antecedente que se comenzaba a dibujar como una ruta de tránsito a la Universidad que se pretendía a partir del Foro General de Reforma Universitaria 1999-2000, era la consigna de integrarnos como DES para definir e implementar proyectos de trabajo entre los directores y responsables de programas de las nacientes Áreas, y aunque no habíamos concretado la Reforma, si tuvimos la experiencia de asistir a una sesión de trabajo en la que estuvieron investigadores de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) quienes expresaron la necesidad de eficientar recursos materiales y humanos en las instituciones, por lo que era necesaria la integración de posgrados diversos que comulgaran con líneas u orientaciones de investigación o disciplinarias comunes, de tal forma que se brindaran programas con opciones terminales diversificadas.

En aquél momento, poco crédito se dio a la experiencia de los investigadores, pues una y otra vez se repetía que éramos una institución autónoma y como tal teníamos el derecho de organizarnos a partir de los lineamientos de la Ley orgánica y de la propia normatividad universitaria. Sin embargo, poco a poco fueron apareciendo dinámicas en esa orientación y así, influidos por la promesa de obtener recursos para el desarrollo de la investigación y producción del conocimiento, nos fuimos sujetando a las disposiciones oficiales, amén de proyectar nuevas ideas en la misma universidad; eran momentos en los que comenzaba a aparecer un fuerte condicionamiento a las Universidades Públicas, por parte de organismos evaluadores, enmarcados en argumentos de políticas del gobierno federal. En estos procesos coincidíamos en la tarea, profesores como el Dr. García Zamora, Dr. Delgado Wise, Dr. Burnes, entre otros y a pesar de conocer sus posicionamientos críticos ante las políticas

nacionales, me parecía que al momento de integrar proyectos de trabajo no se reflejaba desacuerdo alguno, respecto a las condiciones de los proyectos, simplemente se argumentaban los documentos y se gestionaban los presupuestos que habrían de nutrir con recursos económicos las actividades de investigación y gestión del conocimiento. Se aprovechaban las determinaciones de las políticas públicas con miras a obtener beneficios para la comunidad universitaria.

En medio de tales decisiones y con el propósito de llevar a cabo la Reforma Universitaria, se cierra la última década del Siglo XX y se abre paso el Siglo XXI. La universidad se pretende renovada, se plantea una nueva estructura administrativo-normativa por áreas del conocimiento, surge un modelo universitario basado en el paradigma del aprendizaje, se diseña la nueva universidad otrora crítica, popular, democrática y científica para dar paso a la universidad científica, humanística, social y cultural comprometida con la pertinencia social. Con estas definiciones en mente, participamos de lleno en la evaluación y reestructuración la nueva oferta educativa, con base en el modelo universitario que planteaba un currículum flexible, integral y polivalente, además basado en el modelo por competencias. No fue una tarea sencilla la que tuvimos como encargo, de tal manera que se integró un equipo de trabajo en el que a pesar de las diferencias ideológicas e incluso personales, se diseñó el primer documento para comenzar a dar forma a los resolutivos de la Reforma, así surge el Cuadernillo 11, denominado así porque de acuerdo con el orden que aparecieron otros documentos, este número le fue asignado. Tiempo después se definen las características del Modelo Universitario y con ello las bases para la estructura de los programas educativos, la constitución de las Áreas académicas y las necesidades y lineamientos en el tema de formación de profesores.

Con un documento rector como este, derivado de los acuerdos del Foro General de Reforma, ya se tenía más claridad acerca de las formas de trabajo académico en la UAZ y poco a poco se introduce a cada programa educativo, en la dinámica de la cultura de la evaluación y con ello, la promesa de la ampliación y mejora permanente de la infraestructura y equipamiento de la institución. La dinámica tuvo una aceleración de tal magnitud, que en 2009 ya se tenía al 95% de estudiantes inscritos en programas acreditados y la Universidad pertenecía al Consorcio de Universidades Mexicanas (CUMex). También se contaba ya con la

construcción de los edificios del nuevo Campus SXXI. La sujeción de la UAZ a las políticas públicas comenzaba a dar frutos.

Las pretensiones de contar con programas acreditados no sólo concernía a las licenciaturas, también los posgrados debían ser evaluados, fue así como en 2007 se evalúa la Maestría en Docencia y Procesos Institucionales y como resultado se tuvieron once recomendaciones que era necesario atender. Mientras se planteaban las actividades propias para superar las recomendaciones emitidas por el Consejo Interinstitucional de Evaluación de la Educación Superior (CIEES), la Rectoría, junto con la Coordinación de Investigación y Posgrado determinaron que ya no debían ser los CIEES quienes evaluaran al posgrado, pues ya aparecía otra instancia para hacerlo, de tal manera que se podían obtener becas y otros beneficios para profesores y estudiantes, la única condición para hacerlo era que se integrara el posgrado del Área de Humanidades y Educación. Se trataba de integrar a los posgrados del Área con carácter profesionalizante, en un programa de nueva creación, para concursar en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT).

Así se hizo, y en el afán por lograr otros beneficios para la UAZ, sin renunciar a la esencia de nuestra propuesta, nos sometimos, no sin vivir momentos de resistencia y tensión entre los compañeros. El título de la nueva maestría es de Humanidades y procesos Educativos con tres orientaciones; Docencia y Procesos Institucionales, Aprendizaje de la Historia y Tecnología Educativa. El resultado fue que dos grupos de profesores se beneficiaron sin mayor esfuerzo, que el de proponer algunos contenidos para su orientación y luego se quedan a cargo de la coordinación, primero los de Tecnología Educativa, quienes de inmediato se separan ya con el logro de ser programa de maestría en línea, la primera en la UAZ; ahora el grupo de historia se hace cargo de la coordinación del programa y creo que con ello ha aparecido el riesgo de que sigan el ejemplo del otro grupo y al separarse, volvamos a ser el posgrado que éramos, sólo que cada vez percibo que nuestros intereses y actividades nos separan y debilitan para dar al programa la solidez que necesita.

Este proceso no ha sido sencillo pues además de tratar de cumplir y sortear las exigencias de la evaluación, también requirió de un gran esfuerzo para argumentar la pertinencia de hacerlo a partir de una determinante del Sr. Rector: “o se integran o

desaparecen por inanición”, ante la incertidumbre de lo que pudiera pasar nos integramos sin mucho éxito ante los evaluadores del PNPC. Ahora se vive un proceso de reestructuración curricular y observo con añoranza que nuestras voces como colectivo ya no se escuchan con la fuerza y autoridad que años antes se hacía, quizá el programa dé otro giro y se nutra con los profesores del relevo y con ello otra mirada a la realidad y formas de hacer surgirán en el posgrado.

Describir esta experiencia me resulta complicado, pues al mismo tiempo que me siento protagonista en el proceso de creación, avance y madurez de un posgrado como el que generamos en los últimos diez años, también siento que el ceñirnos a una política institucional que poco o nada nos favoreció, pues implícitamente con la aceptación de su cumplimiento, parece que renunciamos a un proyecto académico que para todos nosotros como colectivo de profesores constituía un proyecto de vida. Para colmo, en 2012 participé en las elecciones a la dirección de la UADS y con las trampas que en estos procesos suelen suceder, perdí la dirección a pesar de haber ganado las votaciones entre los docentes y los trabajadores y no solo eso, sino que también el nuevo director se empeñó en nombrar como responsable del programa a una persona totalmente ajena al campo educativo y con ello vivimos un proceso complejo y un tanto ríspido.

Ahora, a casi dos años de distancia, me he involucrado en otras tareas de la Secretaría Académica de la UAZ, a las que me fue difícil negarme, un tanto convencida de que se pueden seguir haciendo las tareas que la Universidad necesita, sin renunciar a la autenticidad que se anhela en la misma, esto es, la universidad no puede renunciar o negarse a reconocer la trayectoria y experiencia de sus profesores investigadores, pues son ellos los que finalmente la constituyen; con esta idea me integro a la Coordinación de docencia y asumo la responsabilidad de desarrollar cinco líneas de trabajo: Ordenamiento curricular, trayectorias estudiantiles, formación de profesores, programa de tutorías y de estrategias de aprendizaje. Sin duda es grande el reto, pero mayor es la disposición de la comunidad universitaria para lograrlo.

Asesora de cuatro tesis de licenciatura, cuatro de especialidad y 27 tesis de grado: las asignadas y las heredadas

Asesorar una tesis es compartir los saberes, las dudas, las certezas; es comulgar con las ideas, debatir otras, posicionarse de las que resulten acordes con el propósito de quien investiga; es emprender un camino con direcciones encontradas o seguir rutas emprendidas por otros, hasta lograr diseñar el camino propio que luego se vive en comunión entre asesor y asesorado. Decirlo de esta manera parece sencillo, pero no se vive de esa manera en la cotidianidad de esta tarea, pues intervienen en la relación entre asesor y asesorado múltiples procesos de carácter afectivo, disciplinario, cultural y sobre todo de algo que se llama determinación por el logro. Cuando asesoraba a los primeros estudiantes, verdaderamente significaba un quehacer arduo, pues además de hacer las lecturas de los textos iniciales de los asesorados, me veía en la necesidad de hacer otras lecturas, de los autores a los que hacían alusión los estudiantes, para cerciorarme de que sus producciones escritas, fueran realmente elaboradas por ellos mismos y no se corriera el riesgo de plagiar lo de otros. Algo un tanto complicado para ellos pues se trataba de su primera experiencia en el ejercicio de la investigación y mis primeras experiencias en el acto de la asesoría, pues en mi caso como egresada de un posgrado no viví esa experiencia como tesista, quizá por eso me costó más trabajo hacerlo, pero al mismo tiempo una mayor satisfacción de haberlo hecho y convertirme luego en asesora de otros que venían tras de mí.

Por otra parte debo reconocer que los temas de tesis no siempre coincidieron con la LGAC que yo trabajaba, por lo que mi tarea se multiplicaba al documentarme no sólo en lo que respecta a la teoría, sino también a la metodología que en cada caso era requerida. Así comienzan a aparecer las primeras experiencias en las que yo intentaba conceder la más amplia libertad a los tesistas, situación que no lograba que sucediera del todo, pues en cada paso ellos esperaban mi aprobación y la definición puntual de la tarea siguiente, así como la recomendación precisa de las lecturas y análisis a realizar. Con esta situación en mente, optamos por hacer un trabajo fuerte en torno a la revisión más o menos exhaustiva de investigaciones afines al tema en cuestión y con esta actividad comenzaban a generar sus propias ideas con base en el conocimiento derivado de las revisiones de textos y autores recomendados; aunado a esto, se planteaba invariablemente junto con el protocolo de la investigación, un formato con la planeación general del proyecto, así como el cronograma y

otro formato más con el análisis de las preguntas de investigación y los objetivos de la misma. Estas tareas sencillas permitían a quienes se iniciaban en la investigación trazar sus metas para desarrollar su trabajo, no sin antes hacer énfasis suficiente en la pertinencia de cada apartado, preguntas, objetivos, observables, argumentación teórica, metodología e instrumentos entre otros.

No se trataba de encuadrar o sujetar la tarea a un formato, sino más bien incursionar en un proceso dialéctico entre el investigador y el objeto, para multiplicar y transformar la mirada ante la realidad construida. En esta dinámica tenía lugar una convivencia muy cercana entre asesor y asesorado, o mejor dicho íntima en términos académicos, pues siempre surgían ideas relevantes entre plática y lectura, de tal forma que el acto de asesoría se convertía en una especie de complicidad, confabulación o convivencia a lo largo del trayecto investigativo, al grado en que se hacía necesario dedicarle horas extra al trabajo de asesoría, ya fuera por la noche, los fines de semana o hasta en los periodos vacacionales, pues se trataba de aprovechar el interés que el asesorado muestra y no dejar pasar los días para que las ideas siguieran su cauce, de lo contrario se corría el riesgo de que se enfriaran y el interés por concluir la investigación y obtener el grado también. Como resultado de esta permanente cercanía con los asesorados, surgieron grandes amistades, pues los espacios de tiempo dedicados a la tarea se prolongaban en una exigencia mutua: “si usted escribe yo reviso y hago correcciones y sugerencias, si no hay escrito, no me deja tarea ni usted avanza”, con esta consigna en mente tanto el asesor como el asesorado nos comprometíamos cada día, cada semana, cada mes, hasta concluir el trabajo. El resultado, un promedio de cuatro tesis anuales en los últimos seis años.

La concreción de cada una de las tesis logradas con los estudiantes, era motivo de un gran regocijo entre asesor y asesorado por el logro alcanzado, pues significaba el cumplimiento de una meta específica en cada caso, en la que se veía involucrada la planta docente del programa, los contenidos del plan de estudios, el alcance de los objetivos de cada programa de asignatura, la práctica docente de cada profesor, las actividades realizadas por el estudiante durante su trayecto formativo y también el tipo de apoyo o involucramiento de la familia.

Como parte de mis actividades como responsable del programa de maestría, estaba el apoyo a los estudiantes en la gestión administrativa para la presentación de los exámenes de grado, esto implicaba mi participación, la mayoría de las veces también como lectora y jurado de examen, tarea que me permitió conocer a detalle los procesos vividos por los estudiantes en este proceso formativo, además de la revisión pormenorizada de los contenidos de las tesis y la corroboración del cumplimiento de las LGAC definidas en la propuesta curricular. Por otra parte también podía identificar los vacíos o fortalezas teóricas o metodológicas de los estudiantes para hacer ajustes o agregados en los contenidos de los programas de Introducción a la Investigación en educación, Metodología para la producción intelectual, incluso a los cursos de Investigación I y II. Esta experiencia en 57 exámenes de la maestría, también me permitió dedicar más tiempo y atención a mis asesorados, de tal suerte que de entre mis asesorados, lograron presentar su examen de grado veintisiete egresados en los últimos seis años, de estos temas, en su mayoría tenían relación directa con la Línea de Aprendizaje y Sujetos del Currículum (mi LGAC) y otras que resultaban como una especie de herencia de otros compañeros docentes, quienes por estar dedicados a diferentes actividades, no podían cumplir con las asesorías o bien a petición de los estudiantes para que les asesorara, con la esperanza de concluir en un breve tiempo y asumir el compromiso de lograrlo.

Reconozco que en situaciones así me sentía un tanto insegura por atreverme a asesorar alguna tesis que no correspondía con mi Línea de investigación, pero me preocupaba más no atender la petición de los estudiantes que recurrían a mí, como si se tratara de un último recurso para concretar su anhelo, al tiempo que cumplían el requisito para titularse, por ello me esmeraba siempre en la asesoría metodológica y me aseguraba de que ésta se cumpliera fielmente y en los tiempos en que se planeaba en el cronograma de elaboración de tesis y presentación de examen de grado. Creo que la asunción de un compromiso en co-responsabilidad dinamizaba el proceso y facilitaba la concreción del trabajo, pero lo más importante era que en el acompañamiento que hacía a los asesorados, se generaban verdaderos lazos de amistad y formas de comunicación muy directa y de confianza que permitía luego un trato estrecho con las familias de los graduados en un acto íntimo al finalizar el examen de grado. Esta sesión última en la que se veían coronados los esfuerzos de la planta académica, los estudiantes y las familias, siempre hacíamos un sencillo pero significativo brindis en reconocimiento al esfuerzo que cada miembro hacía para culminar la maestría.

Aunado a esta tarea, realice en dos ocasiones un seguimiento de egresados, (2003-2005 y 2007-2009), con tal suerte que también en esta experiencia tuve toda la información por parte de estudiantes y empleadores para conocer el nivel de cumplimiento de expectativas que lográbamos en este posgrado con los involucrados. Esta información resultó por demás relevante para la reestructuración curricular en la que era evidente la pertinencia del programa y sus contenidos, esta certeza aunada al proceso de maduración que se observaba en el programa, nos daba seguridad y orgullo de poder ofrecer a los profesores un espacio pensado para la investigación formativa, independientemente de su nomenclatura como profesionalizante o de investigación. Con el desarrollo de estas actividades, además de mantenerme siempre involucrada en cada una de las tareas de evaluación, seguimiento, diseño y desarrollo del programa, siempre me sentí parte del mismo, parte del colectivo, parte del todo. Ahora, con la incursión de otros colectivos o grupos de profesores y de estudiantes, en nuestro espacio, mi sensación es de accesorio, como si la fortaleza de constituir un colectivo se comenzara a desdibujar a fracturar, quizá en nuestro imaginario seguimos siendo un colectivo, pero en la realidad y como producto de la atención exigida a una política institucional, el colectivo deja de percibirse como real, amén de los proyectos individuales que han comenzado a surgir entre los integrantes, una vez que rebasamos los treinta años de servicio.

La consigna de crear Cuerpos Académicos en torno a una Línea de generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC)

Por último sólo me resta hacer mención a los logros de nuestro Cuerpo Académico denominado “Cultura, currículum y procesos institucionales” (CA UAZ 150). En 2003 apareció una convocatoria en las Instituciones de Educación Superior para que los profesores investigadores nos integráramos en Cuerpos Académicos, en torno a un eje de investigación. En un principio no teníamos mucha claridad sobre los beneficios y condiciones que esta tarea implicaba, por lo que de inmediato formamos un equipo de trabajo en el que participaban dos investigadores extranjeros con quienes luego tuvimos serias diferencias de carácter académico, epistemológico y cultural y optamos por deshacer la figura y comenzar algo que realmente expresara parte de lo que ya veníamos trabajando por años, primero los compañeros

fundadores desde 1984 (Domingo Cervantes, Manuel Martínez y Alejandra Krause) y luego la segunda generación de profesores entre 1996 y 2000 (María Esther Ávila, Marcelina Rodríguez, Carla Capetillo y Sigifredo Esquivel). Algo curioso fue que el día en que nos reunimos para que se firmara el acta del CA UAZ 150 “Cultura, Currículum y Procesos Institucionales” con los propósitos definidos y la descripción de las áreas que integraban la LGAC del CA, el Dr. Domingo Cervantes, a quien habíamos propuesto para que fungiera como Líder del CA, nos informó que ya se había integrado a otro CA con el Dr. Eramis, con quien tenía mayores posibilidades de ser evaluados y acceder al nivel de Cuerpo Consolidado, por lo que me propuso para que yo me hiciera cargo también de esta tarea. La noticia nos sorprendió y como teníamos los minutos contados para el registro del CA, no quedó más remedio que aceptar y firmar otra responsabilidad más, tarea que siempre fue posible gracias a la participación decidida de los compañeros. Es así que en el primer periodo de evaluación y gracias a la producción de cada uno de los integrantes, el CA pasa al nivel de En consolidación, al tiempo que asume la responsabilidad del cargo el Dr. Sigifredo Esquivel de 2007 a 2010 y luego el Dr. Salvador Moreno de 2010 a 2013; a partir de este último año vuelvo a asumir la responsabilidad de coordinar el CA y luego de la última evaluación, seguimos en el mismo nivel y con nuevos retos ante la investigación y el compromiso de atender un importante proyecto en el que participan nueve universidades del país como la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), Universidad Autónoma de Campeche (UAC), Universidad Veracruzana (UV), Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), Universidad Autónoma de Tlaxcala (UAT), Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ) y la Universidad de Málaga. Con este repertorio de instituciones es fácil percatarse de la magnitud del compromiso máxime que se han integrado cinco estudiantes de la maestría en las actividades del CA con objeto de obtener el grado. El título de la investigación es “Ética profesional y posgrado. Valores presentes en las prácticas de generación y transmisión de conocimientos que llevan a cabo cuerpos académicos y grupos de investigación educativa”, inscrito en la convocatoria 2013 de apoyo a la integración de redes temáticas de colaboración académica con clave PROMEP/103.5/13/5250. El propósito es fortalecer la cooperación interinstitucional entre investigadores de las universidades participantes. Antes de este proyecto ya se había

participado con algunos de los integrantes de esta red, y está pendiente la publicación del libro, producto del trabajo colectivo.

Por supuesto que cada día las consignas de las políticas públicas aumentan los requisitos para pasar de un nivel a otro, pero también las posibilidades de avanzar como equipo de trabajo con más madurez y determinación para lograrlo, por lo que la tarea no termina, antes bien se intensifica y se multiplica con el correr del tiempo. Quizá un día aprenda a decir no al trabajo, aunque creo que al hacerlo, una buena parte de mi ya estará desapareciendo.

Anexo No. 8. Relato autobiográfico de experiencia de Veremundo Carrillo Trujillo

EL MAESTRO SE HACE, NO NACE

Por Veremundo Carrillo Trujillo

Para enseñar, es decir, transmitir conocimientos y señalar conductas, son necesarias dos cosas: tener algo qué decir, y saber decirlo. Los extremos que he visto en mi trato con maestros, son el profesionista universitario, que tiene muchos conocimientos pero poca preparación para transmitirlos, y el maestro "normalista", que conoce ampliamente la pedagogía, pero está escaso en conocimientos. En el ministerio sacerdotal, sufrí la experiencia increíble de, tras haber estudiado doce años: Humanidades, Filosofía, Teología, para preparar un sermón necesitaba, como de una andadera, de algún folleto de segunda que daba dos ideas ya digeridas sobre el tema. Dije una vez, para escándalo de Esaúl Robles, rector y buen amigo, después obispo destacado: "¿De qué me sirve un pozo abundante, si no tengo un balde con qué sacar el agua?". Entonces dirigí una "academia" para buscar un estilo de comunicación.

El buen maestro es el que tiene vocación, no necesariamente unos papeles que lo legalicen. Decía Pablo: "Sean imitadores míos, como yo lo soy de Cristo". Y el susodicho había afirmado: "Yo soy el Camino, la Verdad y la Vida". Y también "No llamen maestro a cualquiera, porque sólo uno es su maestro". Y más todavía: "Aprendan de mí, que soy tranquilo y humilde". La primera lección el primer libro, es la vida misma del que enseña. Puede haber asignaturas escolares como "ética" o "religión", pero son actividades complementarias al testimonio del maestro: "Las palabras persuaden, pero el ejemplo arrastra". Aprendí la pedagogía de Hornero, a base de anécdotas, y la de la Biblia y las literaturas orientales. Pero no quiero hacerle al Sancho Panza, con tanto "dicho".

No sé por qué a mí me tocaron los mejores maestros. Es la percepción que tuve en el momento, y que no tengo motivos para cambiar. Los maestros que quiero mantener en mi recuerdo, sabían tenían modos para hacer que supiéramos. Varios no tenían una carrera académica, y casi ninguno comprobante de estudios de pedagogía. Felices estos tiempos, en que todo está al alcance de la mano.

Nací en un rancho, Achimec de Arriba, Tepetongo, donde no había escuela ni templo. Menos en el Terrero, especie de estancia de hacienda, con un par de casas en el campo. Mi primera maestra fue mi madre, que parece que había estado en una escuela en Jerez. Ella fue "sacerdote y maestra". Me enseñó a leer, escribir y contar, auxiliada por libros que mi padre llevaba de muy lejos. El aula era la sombra de un zapote, y la pizarra manual la pantalla de las ejercitaciones. Sus conocimientos científicos eran grandes, como lo constaté después en el pueblo de Huejúcar, ya en la escuela; ella, al igual que los profesores, dio todo lo que tenía. En el campo de la fe puso cimientos perdurables, por más que algunos personajes dignos de recelo para ella, como el temible Lutero, después me hayan parecido simpáticos, como Martín Lutero; Santa Teresa, en cambio, fue y es una de mis preferidas. Nada digamos del Niño Jesús, que alguna vez vi entre los surcos, pobrecito, desagarrado, pero sonriente. Por cierto que mi vocación sacerdotal fue auténtica, pero por influencias dignas de risa: encontré un día en el campo un hombre vestido todo de manta, montando un asno, sin silla ni freno ni lazo, y llegué diciendo: "Vi a un señor cura". Era mi concepto de lo excepcional. La pedagogía de mi madre era la de los huicholes, quienes no daban alimento a sus niños hasta que atinaran con sus pequeños arcos y flechas a un trozo colgante de carne: yo estaba toda la mañana desconsolado frente a la pizarra, y no comía hasta terminar la tarea, la que despachaba, exhausto, en dos minutos, mientras ya los demás se saboreaban. Mi padre, que pasaba todo el día en el campo, hacía cuentas mentales rapidísimas, pues las matemáticas, las limitadas y suficientes matemáticas de su tiempo, nunca lo hicieron sufrir, a pesar de haber cursado apenas la mitad de la primaria en Achimec de Abajo, Jal., al que diariamente había acudido a pie o en burro. Él, corriendo un gran riesgo de supervivencia, nos trasladó al pueblo en busca de una escuela. Él me impulsó a salir a otras tierras, para que supiera más. A mi madre le debo mi afición a la lectura; a mi padre, la hombría para no rajarse. Ambos fueron mis primeros maestros.

Matildita Márquez, viuda y rechonchita, mantuvo muchos años en una casa antigua la escuelita particular casi gratuita. Las, no humilladas, sino ufanas, le rendían cuentas de sus avances, de rodillas: los niños, de pie, nos sentíamos sabios: Allí supe, en copias a mano, de las siete tribus, de Miguel Hidalgo; en gastados libros, de la aritmética, la zoología, la astronomía. En ese tiempo sufrí una lección penosa, pero inolvidable: Matildita era la asesora y yo el tesorero de una agrupación infantil, la ANAC, de la que con orgullo ostentábamos distintivo y "tésera" con sello nacional; cada día me prestaba unos centavos de la cuotas del

grupo, y al fin del año, cuando el "préstamo" ascendía a cinco pesos, me encontré con las arcas vacías; tras los recordatorios infructuosos de Matildita, una hermana mía llevó a la casa el reclamo: mi padre, tras darme una "monda" con el chirrión, y encerrarme una mañana en la "troje", me dio el dinero para cubrir el desfalco, ¡Yo tenía siete años, ya en edad para aprender una lección que me ha impedido toda la vida hacer bribonadas de esas!

Zacatecas, Zac., 24 de septiembre de 2013.

ALUMNO DE OTROS MAESTROS

En mi experiencia de alumno y de maestro, he visto los dos extremos: el que conoce mucho, pero no sabe transmitirlo, y el experto en comunicar, pero que tiene poco qué decir. Los mejores maestros que he tenido tenían sabiduría y sabían transmitirla. Me refiero a los que yo sentí como los mejores, es decir, los mejores para mí. Siempre tuve que poner algo de mi parte. Me entristecía que algunos compañeros desdeñaran a grandes sabios únicamente por que no tenían facilidad de palabra o no hacían placenteras sus clases. Pienso en el jesuita Luis Medina Ascencio, primera autoridad en historia desde antes de ingresar a la Compañía de Jesús: hablaba quedo, por algún accidente bucal que tuvo; además, era lento; pero daba unas cátedras como para grabarlas y difundirlas. De hecho escribió mucho en la revista de Historia Eclesiástica que dirigió antes de ser jesuita, y en otras revistas. Escribió la Historia del Seminario Pontificio de Montezuma y otro libro de personajes y tradiciones montezumenses. A él debo las más valiosas observaciones sobre mi incipiente creación, pues opinaba, sin que se lo pidiera, indicándome que en mis pocos ensayos fuera menos crédulo y menos bobo ante estilos pasados, como los decimonónicos; pedía que mi poesía fuera más concisa y contundente. Ildefonso Pineda, dedicado fuera del plan de estudios y por gusto a la promoción de círculos literarios, con tino y conocimiento empezó a corregir mis escritos y a orientarme. El principal crítico de mi conducta, y admirador de mi poesía, fue Nicanor González, director del Coro musical y de la revista *Montezuma*, donde yo actuaba: "Tú como que no encajas en la vida clerical; eres adusto, aislado, encerrado en ti, rebelde; si no te hemos expulsado, es porque tus poesías revelan lo que vales". A "Nica" le dediqué un poema que dice:

"Señor, yo te bendigo
porque a los que te esculpen en mi entraña
les diste manos cálidas de amigo ...

Y te bendigo más por la divina
ciencia con que me enseñan
a devolver sonrisas a la espina ...

Y más por el cincel que me castiga
para dar a mis mármoles rebeldes
grabo de cruz y sumisión de espiga ...

Y en tono de oración, Señor, te digo:
por las manos amigas que me clavan
sobre tu amable Cruz, yo te bendigo.
10 de enero de 1957.

Muchos fueron mis maestros en Montezuma: mexicanos, italianos, alemanes, húngaros: Miguel León Portilla, Efraín González Morfín, Jorge López Moctezuma: nombro a los no sacerdotes entonces. Entre los otros, Castro Fernández, Ángel Savarino ... Pero entre los notables, el supremo fue Carlos Lira, moralista, malhumorado como todo sabio, jovial como todo sabio, se decía que ducho en matemáticas, enemigo de las imposiciones, consultor conciliar en el Vaticano Segundo. De él me quedó la mejor lección: "Aprendan a dudar".

NACE UN PROFESOR

En 1969 llegué a Jalpa, con un encargo pastoral eclesiástico. En el "Colegio Miguel M. de la Mora" comencé, por invitación, a dar clases a un grupo de muchachas en el máximo nivel que había en la localidad: la Academia Comercial. Impartí algunas materias creo que de literatura y de sociología. Tenía para esto alguna preparación académica; de pedagogía, solamente los estudios elementales del Seminario y el ejemplo de mis antiguos maestros. No me sentí inseguro ni limitado, o no pensé en eso. Incluso asesoré en la elaboración de su tesis Normalista presentada en Guadalajara, a una joven maestra, Elvira Correa, que años después fue Superiora General de la Congregación Religiosa de Misioneras Hijas del Sagrado Corazón de Jesús y Santa María de Guadalupe. En Jalpa comencé, sin haberlo previsto, a ser maestro. No me disgustó, ni me sentí acomplejado

como en otros campos. Lo que sabía, lo ofrecí, y sirvió. Nunca me preocupó el modo, pero sí hubo mucha comprensión, participación y cordialidad de mis alumnas. Con ellas aprendí pedagogía práctica, que ya había estudiado para otros propósitos: predicación y catequesis.

En 1961 fui nombrado maestro del Seminario Menor de Zacatecas. Tuve a mi cargo al grupo superior de Humanidades. La materia principal era el latín. Logramos que los alumnos redactaran en ese idioma, en prosa y verso, y que tradujeran a Cicerón, Virgilio y Horacio, este último en verso castellano. Además de la traducción, se redactaron análisis y pequeñas ensayos, sobre Cicerón sobre todo, que se publicaban en revistas privadas y en la oficial del Seminario: *Crestón*. En clase se hablaba en latín. En el comedor, un día a la semana era obligatorio hablar en latín; algún director intentó en vano que lo mismo se hiciera con el griego. Recuerdo que en Montezuma, donde la filosofía y la teología se enseñaban en latín, los de Zacatecas se distinguieron por su dominio de ese idioma. También dirigí en Zacatecas cursos de griego, de castellano, de literatura, de matemáticas y de música. Teníamos preparación entonces suficiente para eso.

Mis clases, según recuerdan alumnos de entonces, siempre fueron amenas. No me costó ser cordial, y además la pedagogía de los jesuitas me dejó mucho, aunque no tanto como tener anotado en los apuntes un chiste para repetirlo cada año, como algunos de mis venerables maestros poco dotados para el gracejo. Recuerdo especialmente mis clases de música o "solfeo": inventábamos una "scholeta" para solfear a coro; en otras materias, daba momentos de "descanso a discreción", y no faltaba algún chiquillo que echara maromas a medio salón; esto sucedía con los casi niños de 1° y 2°; con los adolescentes y jóvenes de 4°, era conveniente más seriedad. Le di mucha importancia a la superación personal de cada alumno. A alguno que estaba reprimido y asustadizo por algún pariente cercano, lo estimulé y ayudé, tanto que salió de sí y rindió después quizá de más. No me siento responsable de posteriores excesos de los que fueron mis alumnos. Sí gozo con su seguridad y sus éxitos.

Pronto fui invitado a dar clases en colegios. Acepté en las Secundarias del Colegio del Centro y el Colegio Juana de Arco. Fue muy agradable y aprendí mucho del modo de

ser de los jóvenes. Tuve en toda mi vida un par de problemas con alumnas: a una le pedí que saliera del salón, medida extrema que tomé solamente dos veces en mi vida, en instituciones particulares; a otra le dije en privado que si no quería trabajar, me dejara trabajar a mí, y que si quería ausentarse, yo la ayudaría a cubrir el curso: su reacción fue la de pedirme que fuera su "director espiritual". En alguna de estas instituciones sí me sentí alguna vez inseguro, más por taras mías que por rechazo real de las alumnas.

A principios de 1964 me invitaron a dar clases de literatura en el Instituto de Ciencias Autónomo de Zacatecas. Me propuso don Isauro Félix, antiguo maestro mío de música en el Seminario; me invitó el Lic. Abraham Torres. Inicié con un grupo inolvidable de Secundaria, donde me ayudaron a ser maestro, entre muchos otros, Benjamín Arellano, Francisco Valerio, Rodolfo García Zamora, Antonio de la Torre. Sobrellevé con alegría y sin petulancia, incluso la suplencia de algunos maestros amigos, menos apreciados por los alumnos, o francamente rechazados como examinadores, sobre todo en los exámenes finales.

En el mismo año 1964 partí a Salamanca, España, a estudiar, ahora sí para maestro. A mi regreso volví al Seminario, y al inicio de 1968, a propuesta de Tarsicio Félix, hijo de don Isauro, me llamaron a laborar en la Preparatoria del ICAZ., que en ese año ascendió a Universidad Autónoma de Zacatecas. Poco después hubo cambio de programas, y tuve que adaptarme a ciertas improvisaciones eufóricas y a planes de maestros a medio hacer, en perjuicio de sabios del anterior sistema. No fue fácil, pero iniciamos formas nuevas y crecimos junto con los alumnos.

(26 de noviembre de 2013).

Diré con franqueza que sí me costó someterme a planes improvisados y a veces superficiales, y la arrogancia de los nuevos triunfadores, que habían eliminado por "reaccionarios" a sabios maestros anteriores para sustituirlos con los jóvenes más ideologizados al vapor, que forjados en la ciencia con tesón y disciplina.

Casi una década después, en 1977, tuvo lugar un cambio brusco de rumbo, una

ruptura para continuar, fenómeno "natural" en los organismos vivos. En el fondo prevaleció la vitalidad progresista y abierta que ha caracterizado a Zacatecas en todos los tramos de su historia: nunca he comprendido a los que afirman que Zacatecas es en general conservadora, aunque yo mismo reconozco una ampliación y aun modificación de mi visión del mundo, al pasar del panorama limitado del arraigo local, a las perspectivas de una sociedad mundial desde Europa; si bien las lecturas de la niñez y de la adolescencia constituían el cimiento oscuro, pero firme, de unas claras convicciones posteriores. No fue difícil proseguir un rumbo en compañía de muchos más, a contracorriente de los poderes establecidos, esos sí anquilosados.

Las sacudidas mundiales juveniles de 1968, al igual que las "vanguardias literarias", aquí habían ido llegando en oleadas tardías y amortiguadas. En cambio, el pensamiento marxista, por un lado, y por otro la revolución religiosa del Concilio Vaticano Segundo, fueron fuentes de agitación en el mejor sentido de la palabra. La fuerza estaba aquí en Zacatecas, pero el impulso llegó de fuera, por maestros marxistas de la capital del país, y por eclesiásticos católicos con estudios en el extranjero. En mi actuación y compromiso, así como en los de algunos cercanos a mí, compañeros y discípulos, confluyeron ambos elementos. En mí dominó una convicción evangélica radical, aunque siempre respeté a los que eran movidos por otras convicciones: queríamos lo mismo. Hubo por un lado, en los que nos alistamos en el cambio, entusiasmo casi mesiánico; y por otro, resistencia y oposición en sectores de la Iglesia católica, de la misma Universidad y de la sociedad: el enfrentamiento fue inevitable. "La sacudida en Zacatecas", escribí años después en el prólogo de un libro que perpetúa el momento, "no fue sangrienta, pero sí profunda. El movimiento de distanciamiento duró unos tres años, pero el enfrentamiento en la Universidad, apenas unos meses". ¡Un tercio del año de 1977!

No puedo jactarme de que varios de los líderes juveniles hubieran sido mis alumnos en el Seminario y en la Universidad, ni de la seriedad con que tomé la "opción preferencial por los pobres", anunciada por el Vaticano Segundo y explicitada por los Documentos de Medellín, que añaden "y por los jóvenes": creo que mi influencia personal visible fue mínima. Otros fueron los jefes notables en la Universidad. Pero tampoco quiero desconocer que encontré inspiración en la Teología de la Liberación,

movimiento que floreció en América por esos años; la experiencia me enseñó, por las represalias, desde destierros y marginaciones hasta el asesinato de un amigo en Chihuahua, que la verdadera teología, como saber auténtico, no es especulación inocua, sino terrible amenaza acreedora a persecución por parte de las "buenas conciencias". Debo de añadir una reflexión explicativa: después de siglos de distanciamiento, desatención, recelo y aun hostilidad de la alta jerarquía católica respecto al mundo al que se supone que sirve con su aportación de trascendencia, el Concilio Vaticano Segundo (1962-1965) sacó a la Iglesia a una encrucijada turbulenta donde fuimos tomando posiciones. Los entusiastas, como tres o cuatro obispos mexicanos (Sergio Méndez Arceo, Samuel Ruiz, Arturo Lona, Bartolomé Carrasco, José Llaguno, los "zacatecanos" Adalberto Almeida y José Pablo Rovalo), y muchos cristianos, nos fuimos enrolando en la avanzada de una renovación, de unos "cambios audaces, acelerados y profundos", iluminados por los inicios del cristianismo e impulsados por la proclama de un santo libre y desprendido: el papa Juan XXIII.

En 1972 surgió la Preparatoria Dos. Yo tenía ya coche, y fui uno de los maestros que corríamos todo el día de la Uno a la Dos. Tengo un reconocimiento escrito como "Fundador"; en realidad fui cofundador, pues la iniciativa y el empuje vino de los estudiantes, encabezados por un antiguo seminarista: José Manuel Martín Ornelas. Combinaba mi trabajo en el Seminario, la Universidad y los Colegios. En el Seminario yo tenía bajo mi responsabilidad a los seminaristas que estudiaban la Preparatoria en la Universidad. Los presidentes de la Federación de Estudiantes fueron por varios años seminaristas, como Roque Aguilar, o exseminaristas, como Ornelas y René Lara. Alguna vez que autoricé a un grupo a pasar la noche en guardia por una toma de edificio de la UAZ, hubo diferencias con algunos "formadores", pero el obispo Almeida lo aprobó: "Si son universitarios, que lo sean totalmente; y si los encarcelan, los visitaremos en la cárcel". Nos formaron, y formamos, para tomar decisiones, para ser hombres y no títeres.

Lo que no alcanzo a decir en prosa, lo digo "cantado":

Basta con ese nombre: "Prepa Dos",
sin otros apellidos ni otros méritos.

Ya todos saben lo que significa:
libertad y alegría, trabajo y sueños.

Y emprendió la tarea la muchachada,
con unos guía tal vez aún inexpertos.
Nunca dudamos, porque fueron limpios
nuestros quehaceres y nuestros intentos.

¿Ganamos poco e invertimos mucho?
Buscamos el ser más, nunca el dinero.
Nacieron planes, amistades, libros:
la ciudad de cimbró por el estreno.

Salimos a las calles y a los campos
y pudimos llamarnos "compañeros".
Los amigos de todos, los hermanos,
listos a compartir los mismos sueños.

No quiero recordar, porque hoy es fiesta,
los oscuros pasajes y momentos.
Como el venir desde un lejano monte,
en los amargos años del destierro.

Llegar, y no encontrar a los alumnos,
pues eran redentores, y se fueron
a la ciudad y al campo a dar su grito
anunciando un feliz advenimiento.

Nuestros sueños ilusos de galanes
los cortó una muchacha a medio vuelo:
"Profe, me cae muy bien, pues me recuerda
la figura lejana de mi abuelo".

Aquí nació la idea de un *Sindicato*,
que luego nos cuidó aun de los nuestros.
Aquí nos dio cobijo a *Humanidades*,
la Prepa Dos, con edificios nuevos.

De aquí brotó la prédica bravía:
"Hoy es tu día:
darle en la madre a la burguesía".
No avergüencen a algunos, que cambiaron,
pues tal madre quizá les convenía.

Pero el más grande orgullo y mayor premio,
mis dos hijos, que al fin se me impusieron:
"Yo entro a la Prepa Dos, a la maldita"
Aquí se hicieron hombres: ¿qué más quiero?

Zacatecas, Zac., Prepa Dos, UAZ, 27 de septiembre de 2012.

RECADO: Maestro Manuel Martínez:

Los versos ya están recortados, pero puedo seleccionar mejor. Tengo hoy otros compromisos:
No he podido avanzar más. Pero sigo dándole duro. Saludos al grupo de "maistros".

VEREMUNDO CARRILLO TRUJILLO.

(11 de diciembre de 2013).

Anexo No. 9. Relato autobiográfico de experiencia de Alejandro García Ortega

EXPERIENCIA Y EDUCACIÓN

Alejandro García

El sujeto de la experiencia es un sujeto ex-puesto. Desde el punto de vista de la experiencia, lo importante no es ni la posición (nuestra manera de ponernos), ni la oposición (nuestra manera de oponernos) ni la im-posición (nuestra manera de imponemos), ni la pro-posición (nuestra manera de proponemos), sino la ex-posición, nuestra manera de exponemos, con todo lo que esto tiene de vulnerabilidad y riesgo. Por eso es incapaz de experiencia el que se pone, o se opone, o se impone, o se propone, pero no se ex-pone. Es incapaz de experiencia aquel a quien nada le pasa, a quien nada le acontece, a quien nada le sucede, a quien nada le llega, a quien nada le afecta, a quien nada le amenaza, a quien nada le hiere.

Jorge Larrosa

Dijo José Alfredo Jiménez

Treinta y un años

«No vale nada la vida, la vida no vale nada,

más algunas morusas anteriores

comienza siempre llorando y así llorando se acaba,

dos en un taller literario en León, apenas yo en la Prepa

por eso es que en este mundo la vida no vale nada.

tres en la Escuela de Tránsito del Estado de Guanajuato

Bonito, León Guanajuato, su feria con su jugada, allí se apuesta la vida

dos cursos en la Escuela Normal Superior de Cursos Intensivos

y se respeta al que gana, allí en mi León, Guanajuato, la vida no vale nada».

un semestre en los cursos ordinarios de la Escuela Normal Superior de Guanajuato.

Tal vez el compositor guanajuatense debería haber dicho que la vida comienza y termina jugando.

Un semestre en la Escuela de Filosofía y Letras de la Universidad de Guanajuato, servicio social.

Así sea en el filo de la muerte, para los pesimistas, o en el filo de la vida, para los optimistas: jugando.

Medio semestre más en la EFYL de la U. de G., ya contratado como hora clase y un día en la CBTA de San Francisco del Rincón, Guanajuato. En octubre de 1982 llegó el llamado de Zacatecas. Había una buena posibilidad de formar acá un grupo de los egresados de talleres literarios, continuar la labor formativa de escritores y de divulgación de obra. Yo creía que trabajaría en Zacatecas, me tocó picar piedra en Fresnillo, Plantel 3. Empecé el 16 de noviembre de 1982. En 83 di clases en el plantel 1, en la Nocturna, con estudiantes adultos con trabajo y mayor sentido de la vida. Y a partir de noviembre en la Prepa 2. En 1984 dejé de ir a Fresnillo. En 1988 salí a Culiacán a estudiar Maestría en Historia Regional. Regresé en 1991. En agosto de este año entré a la entonces Escuela de Humanidades, después Facultad. A partir de 2000, con la Reforma a Unidades Académicas me quedé en la de Letras. En ese tiempo estaba en la Maestría en Filosofía e Historia de la Ideas y al frente del Centro de Estudios Literarios que se integró a (y disolvió en) Docencia Superior.

Así que desde 1991 soy profesor del programa de Letras y desde 2003 de la Maestría en Enseñanza de la Lengua Materna.

Nací el martes 21 de abril de 1959, a la 1:05 am. Nací con ayuda de comadrona y una tía de nombre María (Mery para la familia), me dio un par de nalgadas para soltar el primer llanto.

Mi padre fue Simón García Díaz, de oficio tipógrafo, voluntario de la Cruz Roja en ratos libres. Murió el 2 de febrero de 1962 por lesión hepática. Mi madre fue Cristina Ortega López, de oficio costurera. Murió el 12 de noviembre de 2012 por cirrosis hepática. Se bebería unas tres cervezas en toda su vida y algunas copas de vino tinto.

Según yo, nací bajo la ventura del signo zodiacal Tauro. Una gitana me dijo que en realidad era Aries.

Decía de la canción de José Alfredo Jiménez y de su sentido de la vida. Él sabía que padecía cirrosis y aún así se la jugó un año más. Produjo esa canción que se llama «Gracias», donde suelta la rienda a su megalomanía, pero también de la certeza de lo que se le venía encima. Hay otras canciones de este autor de las que hablaré después.

Sin duda empecé como jugando, más que llorando, esto de dar clase. Me pagaban por jugar, por hacer lo que me producía placer. Hasta hace poco tiempo, debo confesar, he perdido buena parte de ese gusto. Mentiría si dijera que siempre he pensado lo mismo de la enseñanza. Siempre he tenido pasión por ella, pero me temo que he echado a perder más de lo que he construido, aunque sin duda creo tener una serie de comodines que me permitan hacer arreglos de tal manera que el dominante sea positivo e incluso satisfactorio.

Mi abuelo paterno fue Antonio García, de oficio carpintero de mina. Fue asesinado en 1937, durante las luchas sindicales en Guanajuato. Un monumento en el cementerio de Guanajuato testimonia su caída y un salón de la Escuela Mártires del 22 de abril.

Cuando uno empieza, el entusiasmo ciega, cuando tiene experiencia, la vida ha puesto ya límites físicos. La única ventaja que uno tiene es la de hacer recuentos y replantear problemas, de releer la realidad e incidir en lo que se pueda, ya no a la manera del profesor de «La sociedad de los poetas muertos», sino a la manera del maravillado por lo que el alumno puede hacer si uno deja que crezca según sus condiciones, su lenguaje y su inteligencia.

Mi abuela fue Marcelina Díaz Mares, ama de casa y comerciante, murió a consecuencia de una embolia en 1966. Mi abuelo materno fue Ascensión Ortega, campesino, murió atrapado en su camioneta que se había incendiado. Mi abuela materna fue Eutimia López. Murió en extrañas circunstancias, probablemente en estado de demencia.

A mis 2 años y 9 meses murió mi padre. Mucho tiempo se dijo que había sido embolia. Hace poco, al ver el acta de defunción supe que fue lesión hepática. Tal fue uno de los secretos familiares. Siempre se piensa que se, tiene que ser muy borracho para que se enferme el hígado, sin pensar en el problema actual y futuro que representan, por ejemplo, las cirrosis medicamentosas.

Quisiera empezar por un corte relativamente reciente que puso en crisis mi práctica docente. Influida por mi formación de talleres literarios y por una fobia a hablar que, no sé si para bien o para mal, ha empezado a ceder, implementé una dinámica grupal que gira en torno a la producción de ensayos escritos. Yo soy el primero en presentar ensayos de diversas características tales como los que parten de una experiencia vital, a la manera de Montaigne, los que presentan una estructura objetiva, más cercana a lo científico, los que presentan un cuerpo de notas más interesantes que el texto mismo, los que toman un pequeño elemento teórico y lo aplican a un texto, a un autor, a un movimiento.

Parto de la idea de que cada alumno arranque desde donde se encuentre. Y lo más común es un resumen o incluso una lluvia de ideas. Con el desarrollo de Power Point muchos alumnos encuentran el vehículo perfecto para poner algunas ideas en la diapositiva, incluir fotografías, videos, música; pero el objetivo es que salten al ensayo.

Al mostrar lo que yo hago, pongo al alcance de la mano y de la vista, lo que se puede hacer, lo que es posible y también las diversas opciones para manejar una información. Detrás de todo esto está la idea de que en los grupos se genera una inercia en donde el colectivo se va compactando, viéndose los unos en los otros, empujándose, pasándose la estafeta, compartiendo crisis. Parte también de un concepto fundamental: nada de paternidades ni dentro del salón, ni después. Esto es importante porque se busca tratar a todos igual y olvidarse de ellos después de que han tomado los cursos que imparto. Notables han sido los resultados. No me interesan los alumnos que llegan formados, me interesan los que arrancan desde situación de atraso y mayor riesgo. Es común que de los 4 semestres de literatura europea, casi universal, dos sean de tanteo y de pugnas y dos de camino con escritos de altura.

Como a los 5 años, un día de Reyes, según la costumbre, salí de madrugada a estrenar mi triciclo y un hombre pasó corriendo y me arrolló. Tuve una leve amnesia. En ese tiempo no eran necesarias las revisiones médicas o los mapeos. Qué se descompuso, quién sabe. Una noche de sábado salí a la banqueta de enfrente a cenar pozole. Un auto llegó y volcó la olla con el líquido hirviendo. Cuando me quitaron los calcetines se vino la piel. Tardé semanas en sanar. Y yo quería jugar fut-bol. Y lo hacía. Y sangraba.

Como es común en la docencia, los relativos éxitos ensoberbecen y la rutina desgasta, evita la evaluación y la autocrítica. Sólo que había olvidado que había alumnos que reprobaban, que no entraban a la dinámica y que incluso desertaban. Comenzaba a correr la fama, no de parte de estos alumnos, por cierto, de que en mi clase era común que yo rompiera los trabajos a media lectura, lo cual, obviamente me ponía entre la tentación de jugar el papel de villano y de estúpido, más que de genio.

A un primo mío le estallaron unos cohetes en la bolsa del pantalón. A punto estuvo de perder el pene y los testículos. Se le formó un hueco que llenaron con carne de otras partes del cuerpo. La libró. Yo acompañaba a mi tío a sus visitas diarias al hospital. A mí no me dejaban entrar. Le cuidaba la bicicleta y a cambio me llevaba comics para que me entretuviera.

Por esa época había quien rentaba «cuentos» y quien cobraba por entrar a ver la televisión.

La respuesta llegó un día, Pero Grullo apareció ante mí. Fui invitado a celebrar el egreso de una estudiante, llamémosla Caritina. Como hombre de a pie, había que buscar la manera de llegar a «su rancho», como ella decía. Caritina era sabia, tenía buenas relaciones con personas que le resolvían cosas, por ejemplo administrativas, de tal manera que pudo salir de la carrera no con trampas, pero sí con buenos actos de auxilio. Uno de los invitados, personal de Conserjería nos dio aventón. Avanzamos por la carretera cosa de una hora y luego entramos a terracería, otra hora. El polvo era bravo, pero realmente hicimos el viaje muy contentos, risueños, juguetones, locos de atar.

En 1966 entré a parvulitos. Allí supe que era zurdo y que eso era malo. Me obligaron a escribir con la derecha. Aún hoy suelo confundirme y confundir cuando doy instrucciones sobre dar vuelta a la derecha o a la izquierda. Me dijeron, no te hagas bolas, la izquierda es la del reloj. En ese tiempo pegaban con una regla de un metro. Mi mano entendió al primer golpe.

En 1966 murió mi abuela y la dupla que había formado con mi madre para sacar adelante a los 5 García Ortega se desintegró.

Para colmo de males mi madre fue operada de la vesícula, lo que significó una recuperación penosa. Me llegó a confesar que por ponerse a coser antes del tiempo indicado por los médicos, agachada en la máquina, se le pegaron dos partes de la herida y las tuvo que separar como pudo. A jalones.

Por fin llegamos, con el pelo como listo para empanizarse. La casa era una serie de cuartos, uno detrás de otro, pero independientes. Al lado un pasillo corral por el que corrían algunas gallinas y pollitos, un perro amigable y, al fondo, un cuarto hecho de cartones y láminas empetroladas, allí estaba la letrina. Realmente esto no era todavía sorprendente, me recordaba escenarios muy parecidos a los de mi infancia o a las casas en construcción en torno a la Prepa 3 en Fresnillo. Casi de inmediato nos pasaron al comedor, que era también cocina y recámara. Caritina tenía muchos hermanos y su papá se acercó a saludarnos. De su mamá no me acuerdo, lo más probable es que nos saludara y se desapareciera.

Nos sentamos a la mesa y nos sirvieron un abundante plato de caldo de res. No recuerdo si había frijoles y arroz, creo que no. Eso sí sólo a los invitados. Los niños se asomaban al lugar del banquete, pero no entraban o si entraban, salían muy rápido. Había tortillas y chile. Era ciertamente delicioso.

Después su padre se acercó y comenzó a platicar con los «maestros» de su hija y con sus amigos. Era un hombre de edad indeterminada, creo que aparentaba más años de los que tenía. Comenzó diciendo que Caritina era muy terca, que por eso había salido adelante, que él a veces le daba unos pesos, pero que nunca algo constante, que había muchas bocas por llenar.

Y entonces caí en la cuenta de que Caritina nos había regalado un verdadero banquete, lo mejor que nos podía ofrecer ella y de ninguna manera su familia. Entonces entendí el por qué de sus silencios, de su falta de palabras, de la ausencia de sintaxis. En mis cursos, Caritina arrancaba fuera de la pista, atrás, porque tenía que pelear día a día por su sostenimiento y para colmo, esta carrera de Letras es cara y a ratos sólo llena el espíritu.

Puedo decir que a la manera de Jorge Larrosa fue entonces que la experiencia me atravesó y no tuve que desocupar yo mi interior, fue el golpe, la iluminación de una vida que iba en pos de su destino y lo hacía con gallardía y tino. Desde entonces, he tenido que ser un profesor más prudente, más lector de la vida de mis alumnos y más respetuoso de ciertos renglones que no alcanzo siquiera a deletrear.

En 1967 ingresé al Colegio Morelos, ubicado a un lado de la Catedral de León, Guanajuato. Se trataba de una escuela particular, estricta, con profesores improvisados, pero donde se imponía una cierta obligación de aprender, por la buena o por la mala. A menudo, cuando uno se topa con estructuras punitivas, suele decir que no estuvo tan mal o que incluso estuvo bien, pero creo que no a todos les fue igual, acaso como señala el padre de Gatsby, no todos tuvieron las mismas oportunidades para sobrevivir.

En primer año, la maestra sorprendió a un compañero comiendo antes de la hora del recreo. Tomó su chicote negro, lo dobló y le pegó dos golpes en la boca. No se volvió a dar tamaña falta a las reglas de la escuela. Los viernes entregaban calificaciones y se asistía a misa. Solían ser días terribles, más cuando te fallaban las matemáticas o la gramática. El tiro de gracia era cuando oficiaba la misa el director, porque antes se sentaba en el confesionario y nos llamaba a los potenciales comulgantes. Si se tenía la calificación a salvo, tal vez se pudiera lograr la comunicación el re-ligar con Dios, de lo contrario era un verdadero infierno.

He de saldar cuentas con esto de la pérdida del gusto por la docencia. En primer lugar, creo que es parte de la condición humana: que te alcancen las obligaciones y el mundo de las necesidades. Cuando empiezas a dar clases, suele suceder que aún te cobije el hogar paterno, en mi caso materno, y no sólo ignoras algunas aportaciones para la vida material, sino que contribuyes al agobio ajeno con reiterados sablazos. Zacatecas fue para mí, en palabras de Hemingway, una fiesta, muchos meses, años, de convivencia y de festejo, de risa y de irreverencia. En segundo lugar porque los cambios a la UAZ han sido implacables. Cierto es que en el pasado hubo excesos y que en el presente hay una estructura académica verdaderamente asombrosa, después de treinta y un años. Pero la universidad ha ido perdiendo su sello específico o su diferencia. Si acaso sólo se conserva y en inminente peligro el carácter popular de su alcance. Aquí los hijos de campesinos o de obreros pobres pueden estudiar con mucha mayor facilidad que en la mayoría de las universidades del país, pero el grado de selectividad se estrecha. Mi generación en gran medida fue ágrafa y forjaba el prestigio en la no titulación. Universidades que se subieron primero a los requerimientos de estandarización hicieron polvo estas posturas. Es claro que estos cambios tienen sus lados positivos, pero es claro que cooptan buena parte del tiempo libre. O lo que es peor, impiden planificar el tiempo libre, tornarlo en nuestro beneficio, porque se conjuga el requerimiento con la arbitrariedad: hay que llenar papeles y formatos del tamaño y del gusto de la institución que los requiera. Los años que vienen amenazan con tumbar cualquier actitud de resistencia. A veces es increíble, pero uno llega a pensar que todo depende de la capacidad de negociación política o de trampas corruptas con las organizaciones sindicales o mediadoras según el tiempo, puedan hacer, pero que el destino está trazado. En este momento, el sistema parece tener en PEMEX o el SNTE la entrada a cambios que serán profundos y representarán una nueva forma de vivir y experimentar la docencia.

Un primo le regaló una suscripción Selecciones de Reader Digest a mi madre. Era un obsequio raro y prolongado. Allí leí algunas secciones de chistes americanos, pero sobre todo leí libros condensados de la guerra fría, sobre Stalin, Castro, Che Guevara, URSS, Corea y sobre los problemas de los jóvenes y el racismo. Me preparaban para vivir en el mundo capitalista.

En tercer lugar porque dar clase era un complemento, yo quería ser escritor y, claro, un escritor famoso. No tanto un García Márquez, más bien un Cortázar o un Vargas Llosa. Como se puede ver, era un modesto muchacho. De modo que yo me divertía dando clases mientras forjaba la gloria y ciertamente publiqué mi primer cuento a los 16 años, a los 18 participé en un libro colectivo y a los 21 publiqué mi primer libro individual. Como decían algunas señoras, a pesar de mi origen modesto, me cortaron para rico y me dejaron hilvanado. Claro que esto tiene una explicación. La de entrar a la lucha por los mercados o la de optar por una inserción en el mercado restringido. Y entonces uno empieza, sin querer, sin sospechar, a cuidar la chuleta de la plaza universitaria. Y entre la gloria que no llega de manera rotunda y el trabajo académico que cobra su cuota de aislamiento, se va el tiempo. Ciertamente, en 2002 gané el Premio Nacional de novela «José Rubén Romero», pero no fui por la presa, de modo que ahora me encuentro a los 54 años, sin los reflejos y agilidades del atleta de los 30 y los 40. Aunque uno no quiera, el gusto merma.

Vuelvo a la experiencia docente. No ha sido tan afortunada en el posgrado como en la licenciatura, pero no me quejo, peleo día a día por el lenguaje y por la literatura y a menudo me funciona el sistema de taller ya señalado. Pero hay una mayor dificultad para que los alumnos hagan cosas. Se resisten a la escritura, sienten que los explotan si exponen sus trabajos. De modo que tengo que entrar a las exposiciones propias y una dinámica que juzgo más convencional. Claro, las materias son otras y sus contenidos a veces de apariencia distante a la literatura, pero siempre busco la manera de relacionarlas. Creo que en eso estoy aprendiendo, pero espero la revelación del tipo Caritina para dar un nuevo salto. No sé si habrá tiempo.

En el Colegio Morelos siempre fui entre el segundo y el quinto en aprovechamiento. Había una máquina que le sacaba siempre ventaja al grupo y de pronto nos prestaba la delantera unos días, pero al final iba por lo que era suyo. De la primaria guardo el terror, el miedo a no hacer las cosas o a tener que hacerlas de determinada manera. Por ejemplo, leer con el ritmo del golpeteo del borrador sobre el mesabanco, sílaba a sílaba y con el borrador en la cabeza del que rompía el enunciado. O una serie de sumas, restas, multiplicaciones y divisiones, que debían ser leídas en un tiempo mínimo. O aprenderse que el Cura Hidalgo se había arrepentido del mal que había hecho y había muerto excomulgado. Miedo, miedo, miedo, aunque lo supieras hacer, aunque la libraras, la espada del castigo estaba suspendida siempre. Y cuando entraban la virgen o Dios eso se ponía peor. De modo

que había que agilizar la memoria y aprender a sobrevivir allí.

Formé parte del Coro de los Niños Cantores de León. Eso me reducía la colegiatura a la mitad. Aún así se dificultaba pagar los 10 pesos mensuales. Algún día me regresaron a pedírselos a mi pobre madre, sabiendo que no los tenía, pero ya era mitad de mes, y encontré

De mi experiencia como profesor de la preparatoria rescato el entusiasmo y la cercanía de algunos conocimientos que en su momento no estaban dentro del patrimonio de los profesores, salvo casos excepcionales, como Veremundo Carrillo Trujillo y José de Jesús Sampedro, por hablar de dos formadores de procedencia diversa, pero coincidentes en el espacio escolar, además de poetas. De esa época es célebre aquella anécdota en que el Mtro. Sampedro preguntó a uno de los aspirantes a profesores lo que supiera sobre el cubismo. Y que el otro muy aplomado dijo que era un movimiento que había nacido en Cuba. Allí terminó la evaluación.

Qué moderaría el entusiasmo?: la realidad. Había que enseñar cosas más para el uso de los estudiantes que terminologías. Había que foguearlos en las palabras, en sus misterios, en la importancia de contar. Había que ser modesto. En la preparatoria aprendí a picar piedra y allí obtuve otra gran experiencia que me dio un salto cualitativo. Perdonarán que voy hacia atrás.

De mi paso por la primaria, algo bueno quedó, el aprecio por el trabajo y el esfuerzo, cierta disciplina y habilidades y definiciones que se quedaron y me ayudaron en el futuro. También algunos poemas en la memoria.

Empezaron, además, a llegar profesores normalistas jóvenes. Uno de ellos organizaba el grupo del 1 al 50, según el aprovechamiento. Si fallabas una respuesta, te ibas al 50 o todo el grupo se iba recorriendo. Era algo distinto, sin tanta punición. Una semana prometió un libro para el que se mantuviera más tiempo en el número uno. Luché por el libro, creo que lo merecía, pero al final lo rifó y lo ganó el mejor de todos. No sé si estaban cargados los dados. El caso es que el ganador de la biografía de San Ignacio de Loyola, se acercó aquel viernes y me dijo creo que tú lo mereces más que yo. Y me lo obsequió. Aún lo conservo. Lo volveré a repetir en esta historia de varias colas.

El mismo profesor se contagió de un programa de canal 2 que confrontaba estudiantinas universitarias en música y conocimientos. Se elaboraban preguntas y se sacaban al azar, una por equipo. Si no contestaba el primero, el otro tenía la opción de hacerla. Me gustaba ese método y así aprendí casi de memoria el libro de texto de historias nacional. Del coro lamento no haber aprendido a leer nota. Conocí buena parte del Estado de Guanajuato, pues viajábamos a cantar misas.

Y ahora que lo pienso y lo escribo, realmente se necesitaban optimismo y entusiasmo. Daba yo clases de 7 a 9 de la mañana en Prepa 2 y de allí debía correr a Fresnillo para entrar a las 10. Era una locura, porque además tenía que correr de Prepa 2 al cruce de Soriana, antes de que existiera el puente. Llegar a la Central Camionera, rogar porque me encontrara un camión a Fresnillo y allí emprender el camino a Prepa 3. Quedaba mal en los dos lados, porque de aquí salía antes y allá llegaba tarde. Por fin se arreglaron las cosas, me quedé en Zacatecas solamente, me mantuvieron mis grupos y pude dar clases de manera más tranquila. El grupo F era talachero, casi siempre orientado, ya, a las ingenierías. El G era más diverso, pero más orientado a las ciencias sociales, administrativas, derecho. Había un subgrupo que pronto estableció un contacto muy cercano a la amistad, Era fácil dar clase allí. Uno se engolosina y deja de buscar las diferencias. De allí que dejé pasar a una chica morena, de cutis graso, de lentes gruesos, de vestir modesto y que siempre se sentaba detrás del grupo que yo evidente y tontamente prefería. Sabía que alguno de los profesores la había hostigado porque la acusaba de hablar «chiqueado». Más se calló y se ocultó detrás del grupo. Hablaba apenas lo imprescindible.

No hacía muchos exámenes y pedía pocos trabajos y algunas veces, las más, las dejaba para revisarlos al final del semestre. Pero ese día realicé una pequeña prueba y al entregarme ella, la llamaré Victoria, encontré que en lugar de escribir «prueba» había puesto «plueba» y en lugar de «pasaron», «pasalon». Tenía un problema de no realización fonética de la «r», a causa de algún problema físico. El caso es que lo fonético había pasado ya a la escritura y se había mezclado con tantos estigmas aplicados al hablante con problemas. Odié al maestro estigmatizador y maltratador y creo que encontré un motivo corporal, un problema de articulación que, una vez puntualizado y atendido, mejoraría, sin lugar a dudas la calidad de vida de esa chamaca que tenía ya encima una serie de cargas que no tenía porque sobrellevar. No sé el desenlace, pero entendí que la labor del maestro es la de la observación, la de la prudencia y la de un auxilio que nos puede facilitar la vida. Desde entonces, la alumna se sentó al mismo nivel que los participantes y pudo alcanzados y rebasarlos.

Del coro recuerdo cosas que contaré en otro lado, no aquí. Salí bien librado. Éramos golpeados allí también cuando no cumplíamos. La consecuencia fue que odié la música mucho tiempo hasta que un par de amigos, Federico Esparza González y Benjamín Morquecho Guerrero me regresaron el gusto y me hicieron propicia la desinhibición.

Mi hermano mayor, en Querétaro, detuvo a Pedro Vargas que iba hacia atrás en un tapanco e impidió una caída grave del tenor continental. Es tiempo de decir que tengo 4 hermanos: María Esther, 1951, ama de casa, casada con un abogado, sin hijos; Herlinda, 1953, costurera, viuda, madre de 6 hijos; Manuel, 1956, ingeniero en electrónica, casado, con tres hijos; Ana María, 1961, gerente de un negocio de refacciones electrónicas, casada, con dos hijos. Con todos tengo una relación excelente. Ellos viven en León y nos gusta más reír que pelear.

De qué pasó después, no lo sé, allí acababa mi labor, al terminar el semestre.

Pero había sido tocado por la experiencia, atravesado de un lado a otro, y mis enseñanzas de decodificación y comunicación, preponderancia del lenguaje acababan de darme un premio invaluable. Recapitulando, puedo decir que en estos 31 años he tenido por los menos dos experiencias trascendentes para entender el misterio de la educación y del papel del maestro. Hay otras, pero aquí deseo quedarme. También puedo decir que los años en la Preparatoria me dieron amigos que de pronto me saludan por la calle o al entrar a sus negocios o al cruzarnos en el Parque Arroyo de la Plata o al coincidir en el cine o en una lectura. De la licenciatura, buena parte de la planta docente de Letras pasó por mis cursos. Procuero mantener con ellos una relación respetuosa. He titulado con tesis a 23 personas en la Licenciatura en Letras y a 3 con tesina, a 1 una en la Maestría en Filosofía e Historias de las Ideas y a 2 en la Maestría en Enseñanza de la Lengua Materna. He publicado libros de ensayo en 1998, dos; en 2008 y en 2009.

En la primaria también descubrí que era corto de vista y desde los 9 años uso lentes, gruesos, mucho tiempo, pesados. En 1973 entré a la Escuela Tecnológica Industrial número 13. Formé parte de un grupo que abrió el turno vespertino. Allí conocí a la primera persona que me hablo de literatura. Allí gané tres veces el concurso interno de oratoria y uno el de poesía. También obtuve el primer lugar regional de oratoria en 2 ocasiones, el subcampeonato nacional en 1974 y el nacional en 1975. Incluía alumnos de todo el país de las escuelas técnicas. En 1974, el director de la Casa de la Cultura de León, quien había sido jurado en la fase regional, recibió la convocatoria para mandar becarios al Taller Literario de la Casa de la Cultura de San Luis Potosí. Me propuso y el municipio de León me otorgó una beca de 250 pesos quincenales para viajar a la capital potosina viernes y sábado de cada

dos semanas.

De la dureza de las primeras enseñanzas qué tomar, ser víctima o victimario,
la violencia era en las casas, en las iglesias, en la escuela,
te pegaban los padres, los sacerdotes, los profesores,
no era raro que muy temprano usaras los puños,
había negociar tu jerarquía,
había que ser duro
prolongar la
cadena
y no,
no
o

MI OBSESIÓN POR LOS LIBROS

En los libros sólo busco el placer de una distracción honesta, y si estudio únicamente persigo la ciencia que trata del conocimiento de mí mismo, instruyéndome a vivir y morir bien

Montaigne

0. La herencia

La pasión por los libros llegó a mí de manera pausada; sin embargo, desde muy pronto estuvo allí, no siempre empática, lo confieso. Pero estaba. Mi padre fue tipógrafo. Murió joven, a la edad de Cristo. Me legó una gran ausencia, una madre generosa e inteligente, cuatro hermanos queridos y una casa. También algunos libros. Sobre todo publicaciones periódicas religiosas, con estampas de la virgen de la Luz, y manuales de primeros auxilios, folletos de difusión de la obra de la Cruz Roja Mexicana. Nada sobresaliente. Sólo tres. 1. *El Excmo. y Revmo. Sr. Dr. D. Emeterio Valverde Téllez; VI Obispo de León y asistente al sacro solio pontificio: algo sobre su vida y su obra*, edición a cargo del Pbro. Manuel Rangel Camacho, impreso en Talleres Linotipogáficos Lumen, León, Guanajuato, México, 1951, 330 páginas, 1,100 ejemplares de tiraje en papel couché de 90 kilos dos caras y que en mi infancia se redujo a pensar que era la historia de la gigantesca estatua a Cristo Rey en el cerro del Cubilete. Allí supe que en tiempos de la guerra cristera bombardearon la primera versión del monumento y que luego se erigió ciertamente, altanera sobre las tierras del Bajío mexicano la que hoy conocemos. 2. *Al filo de la navaja*, de W. Somerset Maugham y 3. *Corazón. Diario de un niño de Edmundo de Amicis*, con el cual sufrí, sobre todo con el relato «De los Apeninos a los Andes».

De la ETI, como se conocía la secundaria donde estudié, tengo un gran recuerdo, porque he omitido decir que en 1972 no hubo examen de admisión, sólo de documentos y entiendo que los alumnos de escuelas particulares sólo fueron admitidos si tenían diez de promedio general. Me faltaba poco menos de un punto. De modo que a través de un amigo de mi hermano, que habló con una amiga y ésta a su vez con el delegado sindical pude entrar a esos dos grupos vespertinos de reapertura, pero que sospecho estaban allí por las llamadas «palancas». De modo que fuimos un grupo beligerante, pero con casos raros como el mío, porque encabecé las actividades mencionadas en otro recuadro.

1. Un premio no obtenido

Durante la primaria se concedían premios a los mejores alumnos. En algunos casos había libros, en otro medallas. Nunca tuve la fortuna de obtener aquellos. Mi hermano sí: algunas historias de la mitología griega en aquellas versiones ilustradas de la editorial Novaro. También por mi hermano conocí la propaganda de los maristas a costa de su cabeza espiritual Marcelino Champagnat.

En quinto año, nuestro maestro se puso generoso y para ponerle sabor y presión a la clase nos prometió un libro después de una semana de competencia. El que se conservara más en primer lugar (nos acomodaba según nuestros méritos en clase de 1 al 50 y el que perdía el primer lugar tenía que caer hasta la última posición) merecería el premio. Les juro que luché como ángel y como demonio para obtenerlo. Realmente no recuerdo si era para mí por el esfuerzo. En mi interior siempre he pensado que lo merecía. Lo que sí sé es que lo tuve cerca. El profesor decidió rifado y, singular juego de dados de la suerte, lo sacó el mejor del grupo, el más constante, el que no necesitaba de los alicientes de un premio para llevado a su casa. Justicia divina, generosa respuesta, indiferencia ante el estímulo, no lo sé: el compañero me lo regaló. Aún tengo presente su nombre. Y nunca tuve dudas de que el libro *San Ignacio de Loyola. A base de las mejores biografías ignacianas* (Barcelona, Editorial Vilamala, 72 pp), del Dr. Luis Sanz Burata, debiera parar en mi casa.

2. Un donativo forzoso para una muy futura biblioteca

Fui un alumno molesto, irritante. No tanto por mi inteligencia deslumbrante, más bien por mi constancia en enfadar la vida del prójimo y por mi burla permanente. Eso me valió algunos trofeos en nuestro tema.

El director del coro al que yo pertenecía, iluminado y defendido por la Virgen Santísima de la Luz y por la Catedral Basílica de León, sede de la mismísima diócesis, publicó *Monografía del Santuario de Nuestra Señora del Roble (Álbum gráfico de la dedicación, coronación y patronato)*, por el Pbro. Silvino Robles Gutiérrez ciudad de Monterrey. Di tanta

lata a tan ilustre latinista, lo digo en serio, que, me regaló uno de sus libros. Lo que si me quedó a deber fue la firma.

En 1975 mi beca terminó y decidí retirarme del taller, se sufría mucho por la crítica, de modo que preferí irme a mis clases. Me mandaron llamar y entonces empezó esa historia en que los golpes son buenos porque uno sabe cómo pararlos y responderlos. Casi para entrar a la Preparatoria el mismo director de la Casa de la Cultura de León me contrató como archivista en el Archivo Histórico Municipal desde entonces he trabajado. Eso cansa. Fue el año que publiqué mi primer cuento: «Hoy me levantaron bien temprano» en *Letras potosinas*.

Desde 1975, la preparatoria representó otra vez la amenaza, el miedo. Había especialistas en persecución, en conocimiento al dedillo, en humillación al alumno, había los que no iban y reprobaban. Había también unos muy buenos. Había los que daban 10 al libro, 9 al profesor y 8 al mejor alumno.

Al entrar pagué la cuota y fui rapado. Obtuve *la* gracia de elegir el modelito del Cura Hidalgo, lo que me permitió llegar a la peluquería con cachucha y cierta pírrica elegancia.

3. *La urraca ladrona aprende*

En la Secundaria tuve mis ayudas. Una maestra que me adiestró en el arte de la oratoria, ese que tan poco me ayudó o que tanto me marcó hacia el futuro que, aún ahora, prefiero esconderme detrás de unas cuartillas, me obsequió por lo menos dos libros: *La tumba*, de José Agustín y *Tres cuentos*, de Agustín Yáñez. Me deslumbré con el primero y tuve mis aparentes asperezas con el narrador del cuento sobre la niña (joven) Esperanza, sin asumir del todo que me cautivaba. Una vez más la suerte me ayudó: después de una clase, con la misma maestra, en la que se nos había pedido que compráramos un libro, lo leyéramos y lo comentáramos, comencé a deslizarme entre mis compañeros mi necesidad (cómo me gustaba leer) de hacerme de algunos libritos y de señalar por otro lado que algunos libros llegan a dar más molestias que satisfacciones y que no es justo que lleguen a la basura o al cuarto de los tiliches. Sería cosa de recordar y revisar, pero allí colecté como una decena de ejemplares, entre los que cabe señalar *El Zarco* y *La navidad en las montañas*, de Ignacio Manuel Altamirano y *Manianela*, de Benito Pérez Galdós.

Durante la Preparatoria pude leer a Sartre, y algo de Faulkner, Rulfo, Vargas Llosa, Revueltas, Sábato, Camus, Roa Bastos, el segundo como del cuento hispanoamericano de Menton y tuve que decidir entre estudiar Derecho o Letras.

En 1977 participé en dos libros colectivos: *Esto puede ser verdad* y *Declaro sin escrúpulo*.

4. *Crónica de un robo no admitido y no significativo*

Por 1973 o 74 estaba en segundo de secundaria y tenía un cuñado que trabajaba en una peletería. Por fortuna, tenía acceso a una famosa librería de usado y un buen día llegó con un ejemplar de *Historias extraordinarias y aventuras de Arturo Gordon Pym*, de Edgar Allan y otro de *Héctor Fieramosca*, de Maximo D' Azeglio, en versiones de la editorial Sopena y con el tomo 2 del *Canto General*, de Pablo Neruda en la versión de Biblioteca Clásica y Contemporánea de Losada. Por esos mismos meses, con mis propios recursos, pude comprar el tomo 1 del libro de Neruda, a la muy accesible cantidad de 9 pesos. Ese era el precio para los libros más sencillos: por ejemplo *El llano en llamas*, de Juan Rulfo o *Las buenas conciencias*, de Carlos Fuentes, en la Colección Popular del Fondo de Cultura Económica. También adquirí un libro fundacional en mi vocación, *El Apando*, de José Revueltas en la versión de editorial Era, colección Alacena. Fueron los años en que un gran vicio me atrapaba, al parecer, para no abandonarme jamás.

También durante la preparatoria se reabrió el taller literario en la Casa de la Cultura de León, que había temido mala suerte con coordinadores fugaces. En 1977 llegó a coordinarlo el escritor David Ojeda y dos años después fue sustituido por Fernando Nieto Cadena. En la estancia de este taller fue donde escribí la mayor parte de los cuentos de mi libro *A usted le estoy hablando*. El segundo, (*Perdóneseme la ausencia*), fue bajo la tutela del ecuatoriano Nieto Cadena. Mientras estuve en León, la Casa de la Cultura me pagaba unas horas por impartir un taller dos días a la semana, el cual convertí en una tertulia de amigos. Leíamos, más que escribir y 1977 fue un año capital, un cruce del Rubicón. Sucedió en una de las primeras Sesiones de taller con David Ojeda. Leí el cuento «Camiones en la cabeza». Ojeda dijo que qué se podía comentar, que acaso algunas cosas formales, pero que el texto era redondo e indicaba un salto cualitativo.

El garfio de la literatura se había hundido profundamente. Desde entonces, todo movimiento ha sido para encajarme más en él. En 1978 entré a la carrera de Letras Españolas a la Universidad de Guanajuato., El recinto es grandioso, el edificio que fue convento de la Valenciana. Eran años fervoroso en el boom y aún en el existencialismo, en el compromiso político, los sindicalistas habían

perdido en Guanajuato y la universidad daba un trato preferencial a los sectores duros a fin de ablandados.

Fueron los años de la riqueza petrolera que habíamos de aprender a administrar. La esposa del presidente pasaba muchas jornadas en Guanajuato.

Traté de compaginar la escritura con el aprendizaje de las letras, de no entrar en conflicto entre científicos y artistas.

Confieso que escribía poco ensayo, éste vino después, más en Zacatecas, pero escribía narrativa.

5. Trabajar permite comprar libros

En mayo de 1975 entré a trabajar al Archivo Histórico Municipal de León y lo que ganaba me permitiría comprar como 150 libros de a 10 pesos cada mes. Claro que no era para tanto, porque obviamente las necesidades eran muchas. Con mis salarios que iban a parar en su mayor parte más a las librerías que a la necesitada casa materna, pude emprender verdaderas batidas en pos de libros que había visto en la biblioteca del taller literario de la Casa de la Cultura de San Luis Potosí o en manos de Miguel Donoso Pareja o de mis condiscípulos: Joyce, Fuentes, Huxley, García Márquez, Vargas Llosa, Zweig. Entonces pude comprar libros españoles los cuales costaban entre 40 y 80 pesos, casi entre 4 y 8 veces más que un libro mexicano. Aún recuerdo los días en que compré *Rayuela* y *Conversación en la Catedral*, o la carrera para completar los 7 tomos de *En busca del tiempo perdido*, mi emoción y mi nerviosismo que en mucho impedían el que pudiera leerlos, porque una y otra vez regresaba a ver esa tapa negra con la *Rayuela* (64 pesos) o el bebeleche en blanco y las letras amarillas y ese par de cervezas espumeantes sobre un fondo azul o los vestidos hampones de uno de los libros de Proust. Esa pequeña victoria en que se convierte el encuentro con un libro largamente anhelado, ese momento en que el fetiche le gana a encuentro de calidad de la lectura fue acaso lo que a algún amigo le permitía decir que yo compraba los libros y él los leía.

6. Numerar y buscar, la clase de la urraca ladrona

De Alberto Huerta aprendí a numerar mis libros, a hacer una lista y a deambular por las librerías en busca de precios bajos. Es la mejor manera de hacerse de lotes completos. O

seguir (y esto ya es de mi propia iniciativa) los saldos que de vez en cuando aparecen en los supermercados. De esta manera he conseguido cosas maravillosas. Por ejemplo, la mayoría del catálogo de las editoriales Seix Barral y Joaquín Mortiz, tan importantes en los años de mi formación. O la compra de algún libro de sepan cuantos en un taller de reparación de aparatos eléctricos y electrónicos o un libro de Casa de las Américas en un puesto de aguas frescas o una novela de Thomas Mann en un tianguis dominical o montones de libros en un almacén de la *Flecha Amarilla*, a 5 y 10 pesos según el tamaño, encontrando entre los más pequeños *El orden del discurso*, de Michel Foucault, editorial Tusquets.

O guardar en la memoria mis inclinaciones de otros tiempos, los libros de que alguien habló o que alguien llevaba: como *Soñé que la nieve ardía*, (7 pesos) de Antonio Skármeta encontrado después de unos 15 años de búsqueda en un anaquel de remate en Soriana; como *Historia de un deicidio*, (20 pesos) de Mano Vargas Llosa, el libro retirado por el peruano tras su riña con el colombiano, en editorial Monte Ávila en una librería de viejo en la calle Zaragoza de San Luis Potosí, después de 18 años de verlo en unas cajas en el semiabandono en la Casa de la Cultura de León; como *Sociología de la novela*, de Lucien Goldman, (40 pesos), en los pasillos de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, libro muy recomendado en mis años de estudiante de licenciatura en Letras de la Universidad de Guanajuato ..

Así también aprendí a buscar por editoriales que desaparecieron o fueron absorbidas por otras y que ahora suenan muy extrañas o que conservando su nombre poco tiene que ver con su original como Universidad de San Marcos, Novaro, Sudamericana, Casa de las Américas, Pasado y Presente, Minotauro, Ediciones de la Flor, Centro Editor de América Latina, Tiempo contemporáneo.

7. Los libros memorables

En aquellos años en que todo me sorprendía y me entusiasmaba, en que pertenecía a un taller literario y estudiaba Letras Españolas en la Escuela de Filosofía y Letras de la Universidad de Guanajuato, aquellos años en que volvía a veces diariamente a la librería a ver si me habían ganado *Gambito de caballo* o *Absalón, Absalón* o *Estado de sitio* o *América*, en

un lote muy barato, olvidado en las estanterías de la librería de Cristal, además del natural entusiasmo por ciertas novedades, se quedaron para siempre en mi vida las portadas de *El túnel* y *Sobre héroes y tumbas* en la versión de editorial Sudamericana colección piragua. La segunda novela ha significado mucho en mi formación y la he tenido presente desde entonces. No sólo porque –como decía mi hija– el personaje femenino principal me robó mi nombre, no sólo porque allí encontré eco en muchas angustias y preocupaciones existenciales en torno a la historia, sino sobre todo por ese desamor, por esa desventura que vive el joven Martín y que comunica a Bruno.

Otro libro que leí en el borde del asiento fue la versión de Editora Nacional de *Crimen y castigo*, de Fedor Dostoievski. Recuerdo cómo me atrapó ese rostro amarillento y rojizo con los ojos extraviados y la boca en gesto de angustia, desde el anaquel, cómo me gritó después en el trayecto de San Luis Potosí a León esa culpa padecida y cómo terminé en mi casa con la angustia por su indecisión y con la calma de que por lo menos el hombre había encontrado el reposo a su culpa y yo recuperado la tranquilidad que me había ido arrebatando línea a línea.

8. ¿Después?

Después han venido muchos libros. Alguna vez (en la década de los ochenta), desde los salones del Ex Convento de Valenciana, organizamos una cooperativa y nosotros éramos los vendedores y los consumidores. Ya en Zacatecas, me he convertido en potencial demandado de las librerías Piedra Angular y AndreA. Muchos libros han pasado por mí, me han signado de muchas maneras, algunos ni siquiera a través de las lecturas. Pero creo que esa ruta que va del legado paterno a mis primeras adquisiciones, han tramado un complot, una obsesión. A veces por las noches me despierto y no tengo hambre, no tengo sed, tan sólo es para recordar alguna vivencia tomada de los libros, pero también justo es decir que a menudo la pausa en el sueño se debe al vicio que me llama y me señala que al día siguiente debo pasar a la librería a llevar algún libro porque mi una amiga librera me ha dicho (trampa mortal) que es el único ejemplar y que ella está ansiosa por leerlo o, cosa terrible, porque temo que otro me lo puede arrebatat.

LA PASIÓN, LA ESCRITURA, JOSÉ ALFREDO Y YO

1 f. Acción de *padecer. £ (gram. con mayúsc.) No se usa corrientemente más que aplicado a la de *Jesucristo.

[...]

5 *Sentimiento, estado de ánimo o inclinación muy violentos, que perturban el ánimo; como el amor vehemente, el odio, la ira, los celos o un vicio.

[...]

8 *Arbitrariedad o *parcialidad; falta de ecuanimidad. Ó Apasionamiento.

9 Por oposición a «*acción», estado de la cosa sobre la que se ejecuta una acción, a diferencia del estado del sujeto que la realiza.

Diccionario de uso del español

Escribo, aunque esto no quiere decir que me masturbo. Escribo y esto quiere decir: me saco un peso de encima. Me psicoanalizo. Me vacío. Escribo y esto quiere decir: ven para que te diga qué lindo es vivir. Creer en la realidad del mundo y amarla. Escribo y esto quiere decir: el sacrificio vale la pena por ti, por mí, por todos. Escribo y esto quiere decir: tengo un padre que ha muerto, pero que vive por mí, porque yo vivo en él. Y la idea, la idea... Pero esto basta. Afuera llueve y luego el sol ilumina el edificio en toda la grandeza de su finitud. Escribo y esto quiere decir: ya no tengo necesidad de píldoras: los obreros con las vigas, los obreros bajo la cruz, de los cuales me siento tan próximo con mi pobre salario, ellos, de los cuales estoy tan cerca y a los cuales no me puedo acercar. ..

Vassilis Vassilikos

1. Quizá tendría qué empezar por decir

Mi último recuerdo de José Alfredo Jiménez vivo

que la escritura en nuestras sociedades es

es de enero de 1973, durante la feria estatal de León,

un acto de masoquismo. Pese a las ventajas

un concierto televisivo en proyección nacional. Allí escuché

y a las adquisiciones infraestructurales, pese al gran capital cultural

por primera vez, cuando en el evento ya había logrado atrapar al público

de la literatura latinoamericana en particular y de la literatura occidental en general.

–lo que no le costaba mucho trabajo al artista– en torno a su música, y me incluyo, por supuesto, su canción testamento: «Gracias». Para alguien de más edad que yo quizás era claro que el cantante sabía lo que le esperaba y se estaba despidiendo. Lo decían sus rasgos afilados y un cierto brillo de ojos, lo refrendaba la letra de la canción y una atmósfera sobre-revolucionada, muy a la

Porque quién puede negar que el arte latinoamericano ha hecho lo que no han podido hacer la ciencia y la tecnología de nuestros espacios: Gabriela Mistral, Miguel Ángel Asturias, Pablo Neruda, Gabriel García Márquez, Octavio Paz, han hecho en el terreno de los blasones lo que en otros espacios de la actividad humana han restringido las grandes potencias, bajo custodia por Razones de Estado. Y junto a ellos están Rubén Darío, Jorge Luis Borges, Ernesto Sábato, Julio Cortázar, Vicente Huidobro, Nicanor Parra, José Donoso, Augusto Roa Bastos, Juan Carlos Onetti, Alejo Carpentier, José Lezama Lima, Guillermo Cabrera Infante, Ramón López Velarde, José Gorostiza, Juan Rulfo, Carlos Fuentes, Fernando del Paso, José María Arguedas, Mario Vargas Llosa. ¿Y quién puede negar las aportaciones a la lengua de las literaturas nacionales europeas: Dante, Petrarca, Boccaccio, Shakespeare, Milton, Rabelais, Montaigne, Corneille, Racine, Cervantes, Góngora, Quevedo, Goethe, Novalis, Tolstoi y Dostoievski? Son los escritores, quienes con el proceso creativo, la escritura, han consolidado la lengua, la han hecho plástica y literaria, la han llevado a sus límites y han logrado un patrimonio que dignifica al género humano y lo llama autoexaminarse como especie. Como grupo social y como individuo.

A pesar de lo anterior, el ejercicio de la escritura es un oficio que viene desde atrás. No sólo a contracorriente de la práctica lingüística, debido a los altos niveles de analfabetismo real y funcional, a la reducción del idioma a un conjunto de órdenes y ausencia de alternativas expresivas de individualidad, sino también debido a la incapacidad económica de la población de acceder al mundo del libro (siempre muy por encima de los salarios mínimos o del ingreso promedio de la población).

En 1979 conocí a Juan López Chávez. A Luis Palacios Hernández ya lo conocía desde agosto. Fueron presencias importantes en la licenciatura. Eran profesionales actualizados. Con Juan la amistad y la tutela se han prolongado. De Luis soy amigo a distancia. En Guanajuato trabajé de archivista en Tránsito del Estado.

<p>En lo demás era el mismo, el traje de charro, el sarape al hombro y la voz que, a pesar del trago y la cirrosis resultaba bien timbrada y aún alcanzaba los tonos altos de «Caminos de Guanajuato». José Alfredo murió el 23 de noviembre de ese mismo año. Un día después de Santa Cecilia, patrona de los músicos. Año fatídico en que Salvador Allende fue derrocado y algunos adolescentes ascendimos a la conciencia política gracias al suceso. He aquí dos breves estampas de mi educación sentimental.</p> <p>Los años del compromiso existencial y político acaso me impidieron ver al menos dos obviedades de apariencia muy distante: por un lado que el mayor momento del boom: 1967, <i>Cien años de soledad</i>, había servido de punto de saturación y tal vez de punto de congelación. Después de la gran novela, que en algunos sectores de</p>	<p>El mercado editorial es una enorme pirámide en la que muy pocos pueden presumir de la cúspide. Y para nadie es una sorpresa que ante la inaccesibilidad a grandes editoriales o la falta de condiciones económicas que propicien el consumo de libros, el Estado se convierte en el gran subsidiador de buena parte de la industria editorial de los países subdesarrollados. El sueño de ser un Gabriel García Márquez con sus ventas por miles en 1967 a raíz de la publicación de <i>Cien años de soledad</i> es impensable sin acontecimientos históricos que aviven la lectura (Cuba y la crisis de los misiles) y sin un grupo de acompañantes que den la lucha en el campo (la generación del Boom), pero sobre todo sin una infraestructura editorial y otras actividades (catálogo, revistas, críticos, presentaciones, instituciones educativas), que da la vuelta a la oferta y cambia de ojos cuando se agotan las posibilidades de un mercado identificado.</p> <p>El sueño de ser un Salman Rushdie, entre el mundo cultural subdesarrollado de la India y la Inglaterra cosmopolita de fines del siglo veinte, con millones de ejemplares en manos de los lectores tiene su aspecto macabro y su lado real maravilloso en la imposibilidad de este autor de salir a la calle, perseguido por la maldición de los ayatolas, pero se convierte en una posibilidad estrecha y remota.</p> <p>La crisis de la novela europea permitió la sustitución de autores y una variación geopolítica, en la lectura al menos (de Europa y Estados Unidos pasó a América Latina y África y Asia), que después han venido a ocupar los ingleses (incluyendo a pakistaníes, escoceses, japoneses), los hindúes, los españoles postfranquistas, sin que se pierda una cierta consistencia de las literaturas europeas y de la norteamericana (tan poderosa que se recicla y se reacomoda a sí misma sin perder la figura).</p> <p>En este ámbito tan darwinista, tan agresivo contra la cultura, el escritor sufre la aventura del espermatozoide en pos de la fecundación. En algunos casos sólo se pide el conocimiento; en otros, pelea por trepar dentro de la pirámide y allí los caminos se tornan múltiples frente al requerimiento editorial, frente al requerimiento institucional, frente a las exigencias del campo literario, que tendrían que ser las más interesantes, ya que llevarían a una modificación, a una ampliación positiva de éste.</p> <p>Ese masoquismo de la escritura permite a su ejecutante una marginalidad frente al mundo de la producción. La cultura se convierte en un escaparate para regímenes políticos, pero a la vez se convierte en un ejercicio que es una caja de resonancia de la realidad social. De allí la filiación del escritor de</p>
---	--

<p>izquierda sería vista como sospechosa, al igual que su autor, por su fortuna en las ventas, el grupo habría dado sus mejores golpes y sólo se dedicaría a mantenerse e impedir, tal vez a la buena, que surgieran autores de recambio de tan magna altura.</p> <p>Hablamos de una gran tesitura novelística y eso no hay que perderlo nunca de vista. Y hablamos de un reto para los novelistas y escritores de la época que tendrían que pelear por un lugar en el campo literario durante 4 décadas.</p>	<p>francotirador o de poeta maldito. El escritor crece en la soledad de un contexto agresivo de por sí, agresivo desde su realidad de hablante, agresivo desde su insularidad.</p> <p>Pese a esta entrada pesimista, tendré que decir que ante todo la escritura es un acto de configuración. Sea el genio o sea la razón fría, tiene que haber un sometimiento, y suena tremendo, al proceso de hechura. Todo genio se somete a las leyes de mercado y sólo en ellas puede emerger o bien tendrá que dormir el sueño de los justos hasta que su inserción se haga posible por el que rastrea producciones ocultas.</p> <p>Gustave Flaubert es el gran modelo de escritor aún hoy. Monótono o de medio tono, en su obra se siente el <i>ennui</i> de que ha hablado George Steiner en el periodo que va de la derrota de Napoleón a la Primera Guerra Mundial, periodo que se ha ufano en los manuales burgueses como el periodo de crecimiento del capitalismo y que Steiner ha develado en su valor deforestador de la condición humana, una vez que se había defenestrado al héroe y se le había anclado a la nueva corporación.</p> <p>Flaubert nos enseña el valor del estilo, del tallado de la pieza, de su correspondencia entre lenguaje y realidad en franco contrapunto con la realidad que se impone o que se pretende sea percibida por el habitante de su tiempo y por el espectador de la Historia. Oculto entre las fanfarrias del escritor genio a la manera de Victor Hugo, Flaubert cala las posibilidades del lenguaje dentro de la obra, somete a las palabras a su nueva realidad lingüística, al universo que se fragua.</p>
---	---

En 1980 apareció mi libro de cuentos *A usted le estoy hablando*, en la colección Tierra Adentro, bajo el sello de INBA. Ese año conocí a Matilde, quien con encuentros y desencuentros aceptaría ser la compañera de mi vida. Éramos leoneses, del mismo barrio, el Coecillo, nos conocimos en Valenciana.

Pierre Bourdieu ha señalado la notable aportación de Flaubert al campo literario, no sólo despejando el terreno de otras disciplinas y depositando en el ejercicio estilístico el centro axial de la escritura, sino en su brutal acercamiento a la realidad de la fragua del escritor en *La educación sentimental*.

“Hay que tener presente por una parte la correspondencia que Flaubert establece entre las formas de amor y las formas de amor por el arte que se están inventando, más o menos en misma época, y en el mismo mundo, el de la bohemia y los artistas, y por otra la relación de inversión que enfrenta el mundo del arte puro con el mundo de los negocios. El juego del arte es, desde el punto de vista de los negocios, un juego de «quien pierde gana». En ese mundo económico invertido no cabe conquistar el dinero, los honores (el propio Flaubert decía: «los honores deshonoran»), las mujeres legítimas o legítimas, resumiendo, todos los símbolos del éxito *mundano*, éxito en el mundo y éxito en este mundo, sin

En *Madame Bovary* el escritor nos ha llevado de la mano al mundo de *ennui* de la protagonista. Su monotonía es abrumadora. La coronación del individuo, lema de la época, se ha tornado triste y el comportamiento del genio ha devenido en actuar insomne cuando no cataléptico. El mundo de la modernidad ha muerto casi en el origen y el sistema engendrado somete a los individuos y les impide incluso la capacidad de soñar o de evadirse. La estructura es el Frankenstein y el individuo sólo es la placa de comisario.

En *La educación sentimental* es el mundo del artista el que se nos muestra, los intentos por instaurar un campo literario que sea sometido a la religión, a la política, a las ciencias sociales, a la historia en boga. Es el escritor el que produce una obra que se rige por sus propias reglas y que se inserta en una tradición literaria y con ella lucha. Es el escritor el que tiene que optar por un mercado y por las posibilidades que se le ofrecen. Optar entre una editorial comercial que lo corone en éxito u optar por una editorial de corto alcance que lo catapulte a ser un escritor de culto o bien un marginal incorregible o bien un don nadie.

Después de Flaubert Francia conocerá el máximo esplendor del escritor, la plena autonomía del campo literario que espero haya llegado para no irse jamás, en Emile Zola, quien logra desde su presencia como literato que el sistema judicial francés revise y revire en el caso Dreyfus e instaurará una célebre presencia en el terreno de lo público, que tal vez tendrá su mayor riesgo en Jean-Paul Sartre y el protagonismo del intelectual.

La zanahoria es al conejo lo que la fama al escritor en una carrera de galgos. La fama es efímera y tiene sus niveles y suele convertirse más en un pretexto que es cosa leve en los largos alientos. Pero la pasión está allí, en el animalito evolucionado para correr la legua.

Y por otro lado impidió ver que algunos productos despreciados por el culto al tormento politizado, el melodrama existencial de la última cuarta parte del pasado siglo, estaban más cerca de lo que pensábamos. Recordemos los excesos en los análisis del Pato Donald y del cómic, de la industria en torno a la mujer, de la tabla rasa contra la televisión. Es el caso también de la música de José Alfredo Jiménez. Aún dentro de las entrañas del monstruo daba material para la candela y el guanajuatense era cliente frecuente de los análisis de Jorge Saldaña y su panel de expertos, en donde los discos iban a parar a un bote de basura con un letrero que decía «Material contaminante».

Hablo de los excesos sobre todo y no es el caso señalar aquí aciertos o desaciertos, porque se trata de hablar de una presencia diferente en este ajustado esquema, al fin esquema. Pienso en una primera cosa esencial que comparte la música de José Alfredo Jiménez con la buena literatura: la ausencia de un final feliz, por llamarlo de alguna manera, pero que en realidad tiene numerosas

El paso por la licenciatura fue terso. Nada de los temores de primaria y preparatoria, tampoco la algarabía de secundaria. Eran grupos pequeños, se decía que aún así infiltrados por antisindicalistas. Quedamos cuatro en mayo de 1982: Elvia, Lorena, Javier Báez Zacarías y yo. El día del primer examen ordinario, murió Lorena. Se decía que de meningitis. El psiquiatra Ocón, alumno de filosofía, afirmaba que para él había sido un aneurisma. Con León siempre mantuve una relación conflictiva, con Guanajuato también, la una por su ceguera con la cultura, la otra por su soberbia cultural. Ciego y soberbio muchacho.

2. ¿Cuál es la relación de las pasiones del escritor con el texto que escribe? En las sesiones de su célebre taller literario, Miguel Donoso Pareja decía que la peor poesía amorosa suele ser la que se escribe cuando se está enamorado. Jaime Sabines contaba que para escribir su memorable poema sobre la muerte de su padre tuvo que guardar un respiro y una distancia con respecto a drama tan intenso y tan íntimo.

Es lugar común considerar que hay una relación directa, casi exacta, entre pasión del autor y pasión del texto. La imaginación nos lleva a hacer una identificación inmediata entre texto y vida y podemos, en el colmo de la simplicidad, atribuir a un autor que construye personajes femeninos tendencias homosexuales.

José Stalin, famoso por su temperamento ladino, helado y calculador, alguna vez condenó a un autor a que se publicara su obra con un tiraje de dos ejemplares: uno para el escritor y otro para su enamorada. No le faltaba razón, aunque hablar de razón con Stalin suene grosero. Y es que el legado de Flaubert es implacable. Si el autor quiere manifestar su pasión y tornar en cómplice al lector tiene que idear una estrategia y ésta depende de su fragua del lenguaje. Lo podemos ver como una traducción o como un timo. Como una traducción, porque al pasar de código a código pierde eficacia, timo, porque el gran escritor esconde sus cartas y sacrifica pasiones inmediatas en pos de otras de mayor calado. Por lo demás, el autor suele caer en cierto protagonismo que sólo abona a la ambigüedad. Juan Rulfo afirmaba que escribía historias que le contaba un tío y que cuando éste murió pues ya no tuvo qué contar, aunque también llegó a comentar que el manuscrito de *Pedro Páramo* se le había caído, que las hojas se habían dispersado por el suelo y que tal como lo rearmó lo llevó a la editorial. En el fondo lo que nos dice Rulfo es que la pasión ni se crea ni se pierde, sólo se transforma.

Quisiera detenerme un poco a propósito de una gran novela publicada en Grecia en 1966, cuya versión castellana signó editorial Sudamericana, en Buenos Aires, en 1970. Z, de Vassilis Vassilikos (Kavala, 1933).

Noche del 22 de mayo de 1963, Salónica, Grecia. El diputado Grigoris Lambrakis, Z (socialista, izquierdista moderado, médico filántropo –donaba su dieta al partido y atendía a pacientes de bajos recursos–, profesor universitario, atleta que apenas unos días antes realizó –él solo– el Marathon por la paz) fue asesinado por miembros de un grupo de choque de ribetes nacionalsocialistas en cínico contubernio con las autoridades policiales, quienes se encargaron de entrapar a los manifestantes y dejaron en libertad absoluta a los agresores.

El crimen se quiso disfrazar de accidente vial: un triciclo motorizado embistió a Z al salir de un acto político; al mismo tiempo recibió un golpe en la cabeza, después el vehículo pasó sobre su cuerpo; sin embargo, durante toda la reunión del grupo pacifista Los amigos de la Paz, los asistentes fueron objeto de agresiones físicas y verbales. El mismo Lambrakis había recibido ya un golpe en la cabeza al ingresar al edificio en que se realizaría el mitin. Los agresores eran hombres rústicos, violentos, comprometidos con las autoridades y que, justo es decirlo, profesaban un rabioso anticomunismo. Lambrakis murió en el hospital a consecuencia de la fractura cerebral ocasionada por el golpe de una macana, aunque llegó en estado vegetativo.

400,000 griegos acompañaron a Z al cementerio y en días posteriores aparecieron en los muros gigantescas zetas (él vive). El escándalo fue mayúsculo, pero nunca se castigó a los verdaderos responsables y durante el proceso se introdujeron todas las anomalías y protecciones necesarias para impedir el castigo de los autores intelectuales del asesinato. El texto no tiene referencia alguna a la escritura. Consta de dos partes esenciales: una constituida por secuencias desde diversos ángulos que van llevando al escenario y al momento del asesinato y que después de un paréntesis regresa con las vicisitudes del proceso y las consecuencias sociales del crimen y otra (e! paréntesis) que es la voz de la viuda, acompañando al cadáver de Lambrakis en el tren que lo regresa a su destino final.

Si le damos a la neurona nos sobran dedos de la mano para señalar novelas felices. Ya no se trata sólo del final, se trata del tono, de la atmósfera de la novela. Recuerdo mi azoro al leer varios centenares de páginas de *El Jarama*, la novela de Rafael Sánchez Ferlosio, en donde el viaje de los jóvenes se prolonga, sus juegos, sus detalles cotidianos y cuando parece que se impondrá esa intrascendencia, aparece el suceso del ahogado para darle su pase a la novela contemporánea, la terca presencia del pesimismo y de la tragedia.

En las canciones de José Alfredo los momentos más logrados son estampas, detenciones en el fluir de la vida. Pensemos en esa nocturna y solitaria y plena letra de «Amanecí en tus brazos». Es una estampa después del amor físico y una inmersión en él como estado, como atrapado y además cuando lo puede contar. En la plenitud de los cuerpos y la belleza de la mujer y el cobijo de sus brazos. La luna y la noche sólo sirven de marco y de alcahuete continente en que aún tiemblan los cuerpos. Es también el despertar agradable, con la imagen de la mujer amada, todavía posible de ser vista como bella. Y nada más. Es la intensidad y la plenitud y la reflexión posible.

Justo en 1982 llegó la invitación para dedicarme a hacer lo que me gusta. El llamado vino de José de Jesús Sampedro. En mi vida ha habido muchas personas importantes. De Juan y Sam, debo decir que son los dos hombres a quienes nada los detiene y consiguen lo que se proponen. Cuando me encuentro ante situaciones difíciles siempre digo Juan y Sam lo podrían resolver. Además de genios, uno fue *le enfant terrible* de la lingüística, el otro es un poeta originalísimo, son grandes amigos. De los dos obtuve pasión por la enseñanza.

Más allá de los deslumbramientos políticos o de las simpatías ideológicas, la novela presenta un relato conmovedor de la mujer sola, quizás a la manera de la viuda de Héctor ante la ausencia del cuerpo insepulto. Hay ciertamente un país escindido, así lo confirman las voces de los actores, pero hay una autoridad que es juez y parte, una autoridad que alienta el uso de la violencia y de las armas y que esconde la mano.

Hemos regresado al país de origen de Occidente, hemos sabido que Lambrakis era un hombre sano, corredor de fondo, metido a los asuntos de la democracia con buena fe. El desenlace es terrible, es visto como el mildiú comunista, el que es ajeno a los sistemas, Y aprovechan un mitin para agredirlo, cachiporra en mano. Sí es probable que él no se lo explicara, si pudiera plantárselo, pero no le dan tiempo, mucho menos lo puede hacer la viuda, en trance, fuera del tiempo y de la historia. Ante el requerimiento de una anciana, el silencio. Dice la voz del narrador:

Tuvo que volver a bajar un momento para ver mejor a una vieja vestida de negro que se lanzaba desde el seno de la multitud arrancándose los cabellos como una loca y gritaba en el momento que lo bajaban a la fosa:

Después vendrá el día y sus sinsabores, pero el momento de plenitud que se prolonga desde el amanecer hasta la mañana ha cargado las pilas del hombre y el momento de reflexión y enunciación lo ha hecho de otra dimensión, pues lo comparte y lo torna ajeno, lo deja a los demás.

José Alfredo Jiménez es un crítico del mundo feliz. Asume que se puede ser feliz a ratos, que se puede disfrutar, que se puede tener placer, comodidades, pero todo es fugaz y pasajero. Es instantáneo. Es un toque celestial.

Después, más de lo mismo, mas no importa porque se ha sido tocado por el buen destino. Quizás la canción que más me ha inquietado sobre la profundidad rotunda de José Alfredo esté en «Las ciudades»: «Te vi llegar y sentí la presencia de un ser desconocido/ te vi llegar y sentí lo que nunca jamás había sentido/ Te quise amar y tu amor no era fuego no era lumbre/ las distancias apartan las ciudades/ las ciudades destruyen las costumbres».

–¡Despierta, Z, te esperamos, despierta!

Grito que conmovió a la multitud, pues la vieja, con esas sencillas palabras, había expresado lo que un pueblo entero sentía en ese preciso instante. Y el alma suspiró sabiendo que el voto de la vieja, tal como lo había formulado en su ingenuidad, no podía realizarse, pues el cuerpo no estaba dormido, estaba figurado, deformado, había perdido sus cimientos, la casa llegaba a su demolición total (pp. 208-209).

Z está considerada como una de las mejores novelas de tema político del siglo pasado. Esto se debe a que Vassilikos expone el caso Lambrakis, denuncia aquel acto de barbarie, pero envuelve el testimonio con reflexiones profundas sobre la esencia y el estado de la condición humana: actividad política y muerte, individuo y poder autoritario, ignorancia y abuso del poder, fanatismo y libertad, amor y muerte. La contradicción al interior de un país que busca profundizarse por parte de los grupos en el poder y que en lugar de diálogo y reconocimiento buscan la aniquilación y el sometimiento a ciegas del otro.

La estructura es laberíntica, no obstante, los hechos resultan claros, aquí lo importante es la perspectiva, el cómo se enriquece el drama al superponer puntos de vista diferentes e incluso contradictorios. En algunos momentos –sobre todo en la primera parte– me recuerda mucho a *Crónica de una muerte anunciada* –posterior novela de Gabriel García Márquez–, ya que en ambas se conoce el desenlace, pero en cada recodo del camino se espesa la intriga y se continúa con la lectura.

En Z se imponen dos líneas discursivas: informaciones sobre el caso Lambrakis y monólogos (un intenso narrador que casi se sospecha testigo, la voz interior en vida de Z, el alma de Z, la esposa y otros personajes). Esta combinación de monólogos y de intervenciones dialogadas de otras presencias le da a la novela un cariz polifónico. Frente a la objetividad –siempre relativa– de lo sucedido, se alza la rebeldía contra lo ignominioso de la muerte involuntaria (brutal). Dice el narrador:

Lo mismo ocurría con el cuerpo cuyo estertor profundo acompañaba, como un bajo la angustia de los médicos. Éstos eran numerosos, algunos venían del extranjero. De Hungría, de Alemania, de Bélgica. Nada podían. Les asombraba ver el organismo todavía vivo cuando todos los centros estaban afectados. El organismo se negaba a admitir su muerte. Era demasiado pronto para morir. El cuerpo sin cabeza mantenía su existencia propia. Ahora ha aceptado su muerte. Se encamina, apaciguado, hacia la tumba (p. 194).

Afirma el alma:

Cuerpo amado, cuerpo adulado, en los estadios como en el fuego, cuerpo que seguía siendo mío en el seno de la alienación más terrible, si por lo menos pudiera tenerte junto a mí una noche más, después te permitiría que me abandonaras. ¡Pero he sido expulsada tan de repente! Nunca hubiera imaginado que otro pudiese poseerte. ¿Y ahora? ¡Tus manos, sólo tus manos, y ese estremecimiento, cómo echo de menos todo eso! Estoy tan sola sin ti (p. 204).

Monologa la viuda:

«Me faltas terriblemente. Ya no tengo gusto por nada. Y aunque no puedas estar cerca de mí –todos hablan de ti y en cualquier diario que abra veo tu nombre–, a pesar de eso, nunca nunca he estado tan sola, únicamente tu presencia humana podría convencerme de que no te has convertido en un fantasma en la imaginación de los otros y de que no les sirves para proyectar en ti sus represiones» (p. 308).

Por último, el escepticismo y la disolución, primero, de uno de los pocos testigos que igualmente ha sido víctima de agresión física y cuya dimensión política cede ante el drama:

«Pierdo tu cara, pensaba» Piruchas. Poco a poco tu cara se borra en las células de mi cerebro, mientras que otras caras nuevas vienen a añadirse a tu silueta querida. ¿Qué será de mí? Lentamente te desvaneces. Sólo brillan todavía tus ojos en las tinieblas que te envuelven (p. 296).

Y segundo el testimonio de Hatzis, que oscila entre héroe y víctima gratuita, al ser el que brinca al triciclo y provoca que los agresores materiales sean descubiertos y que es alcanzado por el poder y termina preso por difamación:

Hatzis se preguntaba cómo el mismo Papandreu el año anterior, cuando era todavía líder de la oposición, había estigmatizado la prohibición de la marcha y este año, ya en el poder, la condenaba de antemano al fracaso. ¿Cómo había podido, cuando la muerte de Z, denunciar el crimen y tratar al gobierno de «bárbaro», de «gobierno de sangre», y este año no podía, no digamos honrar a Z, pero por lo menos callarse ante la misma sangre? (p. 397).

Vassilis Vassilikos aborda el tema político enriqueciéndolo con una visión integral –en sus niveles individual, sentimental, social, etcétera– del hombre. Hasta aquí todo podría caber en el apartado de la literatura y no tendría qué ver con la escritura dentro de la obra. Sin embargo, si leemos *Diario de Z*, del mismo autor, llegamos a la segunda opción. Un autor que en su diario anota que está atrapado por el alcohol, que tiene un año sin escribir aunque está muy interesado por el escándalo Lambrakis. La desesperanza es total, el color del relato derrumba a cualquier lector. Aparece su padre, residente en Australia y del desencuentro se llega a una reapreciación:

Sin saber que esa sería la última vez, me intrigó la insistencia con la que me miraba y me conmoví. Una lágrima humedeció entonces sus ojos sin que el párpado se moviera. Y su mirada quedó así, pegada a la mía, límpida, monocorde, cargada de toda la profundidad del amor [...] Yo había movilizado a mis amigos y conocidos para librarme de la vieja deuda que tenía con él para calmar mis remordimientos. Pero durante todo ese tiempo en que el taxi no podía salir –se esperaba a un danés que no tenía a nadie que lo despidiera–, faltas, deberes, remordimientos, volvieron a la superficie, surgieron de la oscura caverna donde habían vivido hasta entonces tan tranquilos, antes que los descubrieran los antiguos trágicos y Freud, y una lágrima detrás de los anteojos oscuros que llevaba para ocultar mi emoción me traicionó al rodar por mi mejilla. Ello no cambió en nada la mirada que mi madre había mantenido sobre mí: neutra, tenaz, estúpida, en cierto modo hosca (pp. 32 y 35).

En 1982 Zacatecas conservaba el bachillerato de dos años. Aquí había triunfado el sindicalismo y aún no nos caía el veinte de que De La Madrid venía a poner orden, a iniciar los años del orden financiero y del retiro de las conquistas del Estado benefactor. Se inició este largo proceso que pulverizaba El Milagro mexicano. Aún los bancos de la ciudad entraban en crisis porque los profesores de la UAZ cobraban

aguinaldos y los trabajadores administrativos quinquenios. Las cajeras te veían con ojos que oscilaban entre la envidia y el ensueño. Poco a poco nos precipitábamos en el embudo que lleva a la eficiencia y a la productividad.

Pero el grupo que formábamos Sam, David Ojeda, Armando Adame y yo comía filete a diario (a costillas de Sam), bebía *Bohemia* (el Magallo era una tiendita apenas) y *Bacardí* añejo. Algún día dijo Adame tengo tres días comiendo de gratis. Sam le contestó: tienes un semestre comiendo de gratis. Una fiesta.

En esta primera estrofa lo que más se ha comentado es esa visión anti ciudad que aquí se expresa, y que algunos aprovechan para zanjar el asunto entre civilización y barbarie con un rotundo abrazo por las ciudades, pero si nos dejamos de juegos ilustrados podemos ver la impresión ante una mujer deslumbrante, con una fuerza desconocida, que nos hace sentir gatos y alacranes en el vientre y la que ante el reclamo amoroso, ante la fuerza y la pasión, es fría, esquiva, o ama de otra manera. No hay algo que pueda meterla al juego, a la pasión, a mí. Y entonces le podemos echar la culpa a las ciudades o a lo que sea, pero lo importante es lo anterior, el quiebre de la subjetividad, el tope del destino que se niega a abrirse.

Diario de Z no es acerca del caso Lambrakis, no aporta pruebas o documentos que permitan adentrarse en lo político o en la construcción de la novela en esta tesitura, no explicita los vericuetos del caso real e histórico, sino que reseña un viaje íntimo, habla de las vicisitudes del escritor ayuno de! oficio, que quiere escribir sobre los sucesos de mayo del 63 que lo indignan y lo llaman a literaturizarlos, al mismo tiempo que se reencuentra con su padre (residente en Australia y con varias décadas sin pisar suelo patrio) quien morirá apenas unos meses después de la visita: se concluye: lo recuperará perdiéndolo. *Diario de Z* es un rito de iniciación: permite al niño adquirir mayoría de edad, permite al izquierdista, al escritor comprometido destrabar ese ayuno y llevar mediante la palabra el agobio sobre el cuerpo al agobio sobre el lector. La pérdida del padre se iguala en el drama con la muerte de Lambrakis.

Ese paralelo entre Lambrakis y el padre –drama personal, lo que pierde y drama social, lo que cree– será el motor que mueva las páginas más intensas de Z. Quizás por eso la novela es tan obsesiva, tan laberíntica, tan intensa. La pasión política se disuelve en el dolor particular, en la pérdida o acaso será mejor decir que se arroja en él la muerte, ese túnel oscuro que no perdona, sienta sus reales:

La noticia de la muerte de mi padre me llegó después del golpe de Estado de julio. Lo lloré muchas noches, oyendo la música que más le gustaba: las *buzukia* de Kazandzidis. Pero no llevé luto. El duelo que sentía en el alma lo ponía en mi proyecto más querido: escribir la muerte de Lambrakis (p. 169).

Vassilikos confiesa aquí muchas cosas que complementan a la obra de ficción, pero que, de haber sido insertadas en ella, hubieran empobrecido el todo y renuncia a elaborar una novela que comunique su estado de infertilidad y su maltratada relación hijo-padre.

El caso Lambrakis es uno más de los incidentes que prolongan el desgarramiento de Grecia desde los años de la Segunda Guerra Mundial. Todavía en 1963 eran muchos los griegos presos por motivos políticos, ya fueran acusados de colaborar con los nazis o de guerrilleros comunistas, todavía en esos años los griegos habían tenido que realizar su diáspora por Europa y por tierras ignotas, abonando por la vía de la emigración al transterramiento a causa de los genocidios y de la pobreza extrema.

El caso Z mostró también la gran cantidad de antisemitas, anticomunistas y germanófilos que se incorporaron a la administración pública y organizaron grupos de choque contra el «mildiu» ideológico: los rojos. Lo grave es que Grigoris Lambrakis no era un radical ni un fanático, se trataba de un hombre de buena voluntad (de éstos que a veces estorban en el redondel político), un hombre carismático que con sus intenciones de sustraer a Grecia como base militar norteamericana y luchar por la paz mundial, amenazaba con alterar la correlación de fuerzas. Lo grave es que el señor Vassilikos tuvo que optar por Australia ante la falta de alternativas.

Lo grave es que el escritor tiene que purgar pasiones en un mundo que se presenta injusto y despiadado.

¿Por qué hablar de un libro que apareció hace casi cuatro décadas en nuestro idioma? Confieso que he tomado para lo aquí expuesto ideas y líneas de una reseña publicada por mí en 1988. La obra de Vassilikos reaparece en mí y señala rumbos.

Primero, porque es un *bajel perdido*, un libro que pese a su calidad no ha sido muy conocido y vive acaso el sueño del que estoy seguro resurgirá.

Segundo, porque es tal vez el mejor ejemplo de literatura política con un alto nivel estético, lo que lo aleja de las llamadas letras de emergencia.

Tercero, porque en nuestro país están ocurriendo cosas que tienden a agravar la polarización y porque se observa la tendencia a ser juez y parte, la tentación a eliminar al adversario y al pensamiento diferente amparados en el tinglado legaloide y en la «decencia».

Cuarto, porque si bien es cierto que Costa Gavras realizó una película de culto a raíz de este hecho y de esta obra también es cierto que años después se difundió la película *Eleni*, basada en el libro del mismo nombre, de Nicholas Gage. El filme es bueno en su realización y logrado en el asunto que trata. No la considero tan buena en su interrelación ideológica con los espectadores, ya que parcializa un conflicto y aprovecha la rabia del espectador por la injusticia vista, para echar toda la culpa a los comunistas, sin mostrar los excesos propios de todos los bandos en una guerra civil. Pero lo que agudizó mi sorpresa y provocó mi desconfianza fue descubrir el libro, impreso en México, Kosmos editorial. Para colmo, cada ejemplar se vendía a fines de 1987 a la sospecho sí sima cantidad de dos mil pesos. Por último, el libro muestra la siguiente leyenda: «Mi madre ejecutada por la guerrilla comunista griega... y mi venganza». El libro no es comparable a ninguno de los dos de Vassilikos objeto de estas líneas, permanece en el terreno de la propaganda anticomunista. No es una obra literaria.

Fueron célebres los libros de la Academia de Lenguaje y Literatura de la Escuela Preparatoria de la UAZ. Primero uno excelente y raro, ya de salida cuando yo llegué, *La Técnica de la Investigación Documental* (y un modelo mínimo de investigación de campo» y otro, hoy inconseguible, *Contenido capitalista de la obsolescencia humana*. La Academia incluía Ética, para la cual se contaba *Teoría de la Moral. 19 lecturas*. Y hubo dos para literatura *Introducción al Seminario de Literatura* y *Temas de literatura y Sociedad*, y otro para lenguaje, *Lenguaje y comunicación*. El último que recuerdo fue una antología de cuentistas nacidos en el siglo XIX (abre con Nathaniel Hawthorne y cierra con Jorge Luis Borges: *Lectura Básica I*. Los textos eran capturados en legendarias máquinas de escribir eléctricas. Recuerdo a Sam y a Félix Basurto en esa celosa tarea.

Hablo de mis años en la preparatoria. Sé que después han entrado en un prolongado y escalado proceso de reforma y sé que las antologías han sido y son fundamentales para el proceso de llevar al alumno una información actualizada, cosmopolita de las ciencias del lenguaje y de la literatura. Pero ése es otro cantar. En 1983 apareció mi libro (*Perdóneseme la ausencia*) bajo el sello de la UAZ. La Universidad me ofrecía trabajo, me daba opciones de docencia muy creativas, desde donde podía incidir para una mejor comprensión del fenómeno literario y todavía me publicaba.

Sin embargo, entra de lleno en las agresiones al pensamiento de izquierda. Esto sucede, mientras libros como Z son difíciles de conseguir y además bastante caros. Vassilis Vassilikos no oculta sus ideas de izquierda (tampoco lo ha hecho Costa-Gavras), pero sus obras muestran una realidad compleja, sujeta a la crítica, nunca maniquea, nunca legitimadora del abuso del poder, al que muestra con toda su desnudez y cinismo sin ponerle color y nos otorga el beneficio de la duda, llave de la crítica y vacuna contra el fanatismo.

Quinto, lo que le da interés a este ejemplo es cómo la escritura de Z toma cuerpo a partir del reencuentro con el padre. Éste regresa a Australia y muere de cáncer a los pocos meses. El alcohol y la cruda de escritura que no habían podido librar el caso Lambrakis se resuelve por la vía afectiva: la pérdida y el reencuentro, Reencuentro con su padre, reencuentro con la escritura. Lo curioso es que la novela no tiene nada que ver con el padre. Se refiere a un hecho histórico de Grecia, un tema difícil que pudo ser cooptado por una literatura de combate. Es posible sostener que la escritura se corporiza a partir de la pérdida. Pero en lugar de caer al dolor chillón, a la queja, neutraliza así lo político con lo íntimo y cauteriza la herida interior

Dice la segunda estrofa: «Te quise amar y pediste que nunca te olvidara/ te quise amar y sentí de tu amor otra vez la fuerza extraña/ y mi alma completa se me cubrió de hielo/ y mi cuerpo entero se llenó de frío/ y estuve a punto de cambiar tu mundo/ de cambiar tu mundo por el mundo mío». En estos versos hay una especie de teléfono descompuesto o una imposibilidad de establecer relaciones causa-efecto. La volición personal se estrella con una petición de culto a la personalidad, la voluntad entra al terreno de la otra y sucede algo parecido al cuento «La reina de las nieves», el ojo ha sido inoculado por la esquirla demoníaca y el frío se apodera de lo que fue pasión. Se está a punto de quedarse, de arriar las banderas, de

con la objetivación de lo político, así el relato adquiere un equilibrio asombroso, una obra que no deja de llamarnos. ¿En qué medida Vassilikos piensa en su contradictoria visión del padre, ahora recuperado, mientras la viuda acompaña al cadáver?

Mi padre y yo estábamos en pie de guerra incesante, tratando de ver quién humillaba más al otro, y yo sabía que el único medio que tenía para contrariarlo era el de pedir prestado a sus amigos y pescar en la caja del negocio algunos dólares y cigarrillos [...] Si hay alguna cosa que no puedo sacarme de la cabeza, si hay algo que ha hundido su punta en lo más profundo de mí y que se ha grabado hasta la médula, son esos diez minutos en que me quedé sentado al lado de mi padre enfermo, la última vez que lo vi, cuando le acaricié la mano, su mano puesta a prueba por los platos que fregaba y los «sándwiches heroicos», como los llamaba en otra época (pp. 107 y 105).

Nunca te he conocido. ¡Qué voluptuosidad perderse! ¡Qué alivio! Antes, quizá. No. Eres tú el que me ha traicionado, cuerpo rebelde. Has sido el primero en abandonarme y en dejarme sin casa. Tuve que hacerme puta y olvidarte en este burdel de la Osa Mayor. Te he olvidado porque lo merecías. Me has traicionado. Me has traicionado. Te he perdido y me he perdido. No te conozco (p. 212).

someterse, pero es sólo y estuve a punto. Con esta canción de José Alfredo se queda uno con la certeza de que los cambios no son posibles, de que al cambiarse uno se anula y el otro se apropia de la voluntad del otro, es la renuncia a ser, entonces es preferible llevar el infierno como nosotros, el trago es riego perpetuo de lo que nos duele, a caer o, en todo caso, podemos pedir que al cambiar el que entre salga y el que salga entre, lo que nos pone siempre en lugares antagónicos.

Personajes inolvidables I:

Cristina Ortega López
Manuel García Ortega
Gilda Puga Rendón
Eduardo Salceda López
Luz Victoria Lozano Valtierra
Eduardo Krauss Rojas
J. Guadalupe López Soto
María Cecilia Fabiola Monte González
Elvia Hernández Méndez

Los lectores entramos al campo del dolor, vemos en su real dimensión esa tragedia del hombre sano frente a las aberraciones de la ideología. Y el cuerpo sufre, como ese cadáver transmite dolor a la viuda, como ese cadáver en la literatura sin rostro, que bien pudiera ser el del padre de Vassilis Vassilikos.

Así, el misterio, la pasión de la escritura, su cuerpo toma forma a partir de los más disímiles orígenes. Oculta el referente, nos presenta un escudo al morbo y al chisme. El dolor del cuerpo y el dolor del alma construyen la obra, densifican el discurso y se transmiten al lector que se siente avasallado, maravillado, por esa fuerza.

Diario de Z termina siendo al final de cuentas una obra que escapa a su creador. Se puede leer como una novela y es independiente de Z. Allí está el timo de que hablaba hace unos minutos. Puede y parece exigir ser traicionado. En él radica la pasión de la escritura, el fuego de la pasión contenida y militante que se hace palabra escrita, que levanta un universo que explica otro universo, pero que sobre todo se explica a sí misma sin necesidad de quien lo escribe.

3. Quisiera terminar esta intervención con una referencia personal en dos etapas y en dos sentidos. La primera es resultado de mi profesión de fe en Gustave Flaubert y en el campo literario. Que lo que se escribe pase por la construcción del lenguaje ordinario a una nueva fase, que desde allí convenza, que desde allí sea mundo

En 2004 apareció mi novela *Cris Cris, Cri Cri*, en ella trato de acercarme a la voz y a las acciones de una mujer trabajadora, con numerosas pérdidas vitales, pero con un alto sentido del optimismo. Debo confesar que es la historia de mi madre. Pensé en Flaubert todo el tiempo y pensé en Vassilikos y en sus dos obras. El estilo fue mi guía y su inserción en mi visión del campo literario. El drama familiar se convirtió en reto lingüístico y de construcción y en tarea política. El melodrama huyó del lado de *Memín Pinguín* y se hizo novela, literatura. Escapó. Había que llevar la situación insignificante a un universo literario, había que arrancar el llamado lenguaje marginal de su origen y levantado, se permitirá el exceso, a la altura del arte.

Alguien ha dicho que esta novela es como escribir la infancia tal y como sucedió y que por lo tanto no tiene gran chiste. Sería tanto como simplificar una práctica opuesta, aquella vieja imagen de que te fumas un churro, te esnifas un polvo y escribes lo que sientes, para aludir a dos formas de vivir o de trepar la experiencia al arte verbal. Si esto fuera así, con lo ruin y descalificador que encierra el comentario, el trabajo del lenguaje sería innecesario y tendríamos tantas novelas extraordinarias de niños infelices y de seres en busca de paraísos perdidos.

O quizás lo que no se dice es que el trabajo literario es exclusivo de ciertos iluminados. Desde luego, reivindico el trabajo lingüístico y de resignificación que existe en *Cris Cris, Cri, Cri* y que aleja al producto del fuego que me alimentó durante su escritura y que por fortuna recibió traición. La mejor respuesta no la dio un colega, la hizo un estimadísimo familiar: para leer la novela de Ale, se necesita saber leer muy bien. Creo que ha sido el mejor elogio.

El resultado ha sido en términos personales un exorcismo. Salieron de mí ciertos demonios, los arranqué de mi fondo. Y construí una estructura donde las diversas voces fueron arrebatando el predominio de una voz y fueron dando paso a otras ópticas. Así se calmó la pasión o se transformó en muchas fuerzas. Así, con ese arrebató, se pasó de la solemnidad a la fiesta, a cierto carnaval lingüístico y vital.

Insisto, además de la desconfianza a las ciudades plenamente manifiesta y en la cual la literatura arcádica tiene mucho qué decir, una forma de leer estas líneas es como un cambio que nos deja en situaciones opuestas, pues más parece el dejar mi lugar para que tú lo ocupes y yo ocupar el tuyo, lo que deviene en estar exactamente igual que antes. En realidad uno sabe que uno podrá hacer el cambio, pero el otro no y entonces la causa está perdida de cualquier manera.

Se ha comentado mucho el machismo y el alcohol en José Alfredo. También el tener las mujeres por filas o montón. Quizás convenga echarle una mirada a «Las botas de charro».

La canción narra la historia de un niño que quería con una mujer que no quería niños sin zapatos, que quería hombres con botas de charro. A la manera del protagonista de *Cumbres borrascosas*, en menos líneas, el personaje evoluciona y compra sus botas y entonces recibe a la

Mi pasión por la escritura había sufrido un duro castigo, un proceso de desgaste que a veces me dejaba exhausto. Ver el fluir de eso que ya no era mío en la letra impresa me ha regresado la pasión y me ha permitido intentar nuevos retos. Saber de las transformaciones de la pasión, no de zanahorias, es un ajuste de cuentas siempre necesario en el escritor.

Hasta aquí todo podría tener un final afortunado y redondo. ¿Y después? Durante 6 años (cuando la novela antes mencionada estaba en prensa), la segunda etapa, me he debatido en una larga lucha con algo que todavía no es, pero que se está gestando. Me dije tengo que escribir algo, lo que sea, para seguir vivo como escritor, planteándome nuevos retos.

La imaginación, sin embargo, estaba seca y la algarabía por la presencia del libro era un mullido colchón que se tornaría contra mí apenas se viera su bajo impacto en el público lector. Así fue. Quiero decir: tenía que perseverar en la escritura y asumir que con el libro en el mercado no había pasado gran cosa.

A contrapelo de Vassilis Vassilikos, quise dejar entonces, un testimonio de escritura así no tuviera en ese momento el plan de una historia o de una novela. Tenía que hacer ejercicio, mantenerme en forma, ya después encontraría, por azares del oficio, por métodos de trabajo, por obsesiones no evidentes en esa etapa, huellas de un discurso que se podría ir alejando de su referente inmediato. No quería confesarme, quería poner palabras en la hoja, decir esto es lo mío.

Empecé a escribir *Zamorita*, notas sobre un viaje con fines académicos a Michoacán. Lo relatado era obvio para mí, un recoger lo que había sucedido, por otro lado nada que sirviera para una intriga novelesca. Poco a poco me dediqué a trabajar en el lenguaje y en los recovecos de la mente del personaje mientras recorre lugares que le son familiares. Por fin el personaje ya no tenía nada que ver con el que reescribía en la computadora. Trabajé alrededor de 50 cuartillas de ese modo. Al revisar esta parte, encontré una nueva constante: la enfermedad. No

mujer que sigue siendo fiel a sus principios y ahora lo puede amar porque cumple con el cuadro y el personaje dice «que al fin ya era un hombre».

No ha sido un final feliz, porque el apareamiento de los personajes es imposible, los divide un mundo otra vea, sea la edad, la posición de edad, los aperos para ser macho, pero cuando el personaje satisface los requerimientos, se trata más de una iniciación, del paso de una prueba, no del cumplimiento de un sueño, de la realización de una meta. Así, en esta canción, que pudiera parecer el colmo del machismo del culto a la cosificación de la mujer, José Alfredo reivindica ese papel del hombre por abrirse camino, por sacar ventaja de las heridas, por beneficiarse de los fracasos. No es fácil la vida, pero en sus arrebatos cumple, ilumina y marca el nuevo sendero.

había racionalizado la aparición en mí y en varios miembros de mi generación o amigos cercanos la llegada de las enfermedades fulminantes y de las crónico-degenerativas. El síndrome metabólico, pongamos por caso.

Esto se iba a ligar de manera coincidente con la segunda línea, producto de la literatura. Antes, para intentar el brinco de la mera crónica o el flujo de una conciencia ociosa, decidí buscar que el viaje se relacionara con la experiencia del pasado y con la epifanía. Esto es, con la búsqueda de las huellas perdidas, el enfermo que busca sus pasos y el instante de reconocimiento en que el personaje va iluminando su presente: ciudades de antaño, mujeres que pudieron ser «la única», autoridades que aún pisotean, escenarios donde los instintos y los valores se ponen a prueba. También empecé a buscar el contrapunto de esos largos monólogos. Era necesario mover el relato y el lenguaje para atrapar al lector.

Empezaron a aparecer las complicaciones temáticas. Desde hace años tengo una deuda particular con *Tiempo de silencio* de Luis Martín-Santos. Me llama la atención la caída de su personaje y una dialéctica permanente entre un espacio que cobija y el mismo que se torna en trampa. La palabra adecuada es madriguera, que en el usuario encuentra referencias a la animalidad y al instinto. Don Pedro tiene un porvenir amplio, ha sido cubierto por la ciencia y es bien visto para formar un matrimonio convencional. En una noche su provenir cambia y lo que lo ha protegido se torna en su contra (laboratorio, chabola, casa de huéspedes, prostíbulo) y terminará como médico de pueblo y defenestrado del cuarto de la ciencia. Comencé a llevar la metáfora a otras novelas del siglo XX español (*Nada*, *El dueño del secreto*, *La hora violeta*, *La sombra del águila*, *Entre visillos*, *Últimas tardes con Teresa*, *Las edades de Lulú*, *Las Ratas*, *En el umbral y la Trampa*).

Pude haberme quedado a vivir en Fresnillo, pero era elegir una ciudad parecida a León. Zacatecas era el centro, efecto calcado de los vicios de este país, pero había además de esa compañía y de esa fiesta, una calma que no me daban ni Guanajuato ni León. De modo que me fui quedando en la ciudad de la Bufo.

El juego estaba amenazado, pero no lo sabía y me sumí muchos momentos en las clases, escapando a la vida.

El problema era cómo encajar ensayos o reseñas en un texto novelesco que además estaba demasiado cinchado por la situacionalidad de un viaje y por la línea de pensamiento del personaje. Encontré que tenían que ser otros personajes los que comentaran los libros y que entonces se cubriera el origen de la trampa o de la madriguera con el contexto del lector-personaje y con el fluir de las historias.

Al hacer coincidir una preocupación personal y profesional en la novela, creía enriquecer la textualidad de la misma y ajustaba una cuenta personal pendiente con la literatura española, la cual ha tenido que ser constantemente redescubierta y liberada de los prejuicios y las deudas históricas.

La tercera línea temática me la marcó mi preocupación por lo social. Encontré una aseveración de José Donoso en donde señala que la novela anglosajona se preocupa por contar mientras que la hispanoamericana refiere problemas sociales. No pondera más una narrativa que la otra, sólo marca la diferencia. Empecé a redactar pequeñas piezas en donde se narraran, así fuera sin referencias claras, pequeños dramas asociados al temblor del 85, a la explosión de San Juanico, a la explosión de Guadalajara, al asesinato de Colosio, al asesinato del Cardenal, a las muertas de Juárez y a la violencia por el narcotráfico. Historias de temblores, explosiones y balazos.

A estas alturas la triple línea se había convertido en 6 senderos: dividí el viaje a Zamorita en dos partes (1 y 3) metiendo entre ellas un relato (2) que tuviera que ver con esa vida social.

En la segunda parte comentaba una novela (4), construía un relato (5) que jugara con el título o con alguna situación de la misma e inventé un regreso (volver) (6) que ya no era de Zamorita, sino de otro lugar, llamado Culiacas. Entre 2 y 5, las historias libres, se empezaron a tomar libertades que escaparon al esquema original y perdieron el pleno sentido histórico en 2 y la referencia a la novela española en 5. Los comentaristas de 4, las novelas, se tomaron cada vez más inverosímiles (una estudiante de letras, un actor, un cantante, una sindicalista charra, un inspirado poeta, una monja, una boxeador). A partir de este momento, sólo en meses muy recientes, he sentido que la novela está en proceso de ser autónoma, lejana ya de su punto de arranque y la pasión una vez ha trasmutado, por fin, el texto. Apenas si reconozco la semilla y las primeras cuartillas han recibido un apoyo que las hace significar de manera diferente.

Allí la novela tomó su actual nombre. *A Zamorita ita ita. Desde Culiacas acas acas*. Los tres primeros capítulos, los de la ida, piensan en un país tradicional, los tres últimos, los del volver, piensan en un país donde incluso los topónimos han cambiado. Siempre bajo la máxima de Gatopardo: que todo cambie para que nadie cambie, si acaso el color del miedo. Cada uno de esos 6 senderos corre 10 veces para totalizar 60 capítulos. El número 10 fue marcado por la extensión de la ida.

Hablo de algo que está en proceso y que por lo tanto todavía no puedo asegurar que vaya a tener buen fin.

Podría hablar de muchas canciones en donde se cumple este principio del instante, de la fugacidad, de la realización, así sea en el ambiente más adverso, así tengamos la certeza de que el siguiente paso será negativo, pero eso está fuera de la

Estoy en 500 cuartillas y faltan unas 70 (8 capítulos de un total de 60). Se trata del 86.66 % del avance de obra negra. Después habrá que afinar las relaciones entre bloques, las conexiones, los tiempos para el lector y sobre todo la profundidad de la novela.

Estoy en una altura en que el texto indigesta, incomoda. Es ya muy grande y no le veo el sentido completo. Si el sentido lo pone el lector, estoy del otro lado, pero en verdad ustedes saben que un sentido lo coloca el constructor y el lector dispondrá según su arbitrio. La responsabilidad está en dejar una obra digna de que ese sentido salte y se enriquezca.

La idea general está clara: un viaje de ida y una viaje de vuelta, no necesariamente el mismo. Entre esas dos líneas se mueven muchas voces que toman la palabra y aluden a su momento. Todo se correlaciona con el estado y la pasión de ese personaje que viaja en un camión, siempre de ida, siempre de vuelta, en un país que de conocido se torna extraño e incomprensible.

Una de las cosas que me asusta es la extensión. Tendré que valorar si es necesario hacer cortes, economías e incluso se pueden hacer varias novelas. Es parte del riesgo. Adelanto: estoy decidido a mantenerla así de gorda.

En estos momentos la pasión se torna turbia. Me encuentro en el limbo. Más estático que mi personaje. Sólo cuando haya echado la primera versión tendré un pequeño respiro y una descarga sentimental. Antes no, las cosas se amontonan y los presagios pesimistas tiran los dados. Hay cansancio, se puede hablar poco sobre la obra y se magnifica el tamaño de la otra parte. En este momento allí radica la pasión, en mantenerse firme, en alcanzar la meta, en darle acabado, dejada enfriar un poco y volver a revisar y afinar.

Créanme que estoy preocupado por el campo literario, por el rumbo de la novela, por si estoy más cerca de Milan Kundera que del *dream team* inglés y, aunque no quisiera, todavía muy lejos de Italo Calvino y porque seguiré siendo un acrónico en México, pero lo fundamental es cuidar este producto, ya después el acumulado de fuerzas y comentarios (siempre doy a leer mi obra

canción, en la sociedad que conocemos, en el temor de los mexicanos a establecer relaciones desde la horizontalidad (y lo digo en varios sentidos) y establecerlas desde abajo, derrotados, sometidos, ciertos de que ellas nos engañarán, de que ellas tienen siempre la razón, de que ellas están por encima y que por lo tanto hay que abatir la diferencia con violencia, con resentimiento, con relaciones verticales o virtuales. Fugarse es lo mejor y entonces ni siquiera José Alfredo nos sirve de mucho, porque por lo menos en él que hay que ser temeroso o dubitativo, pero cumplidor y capaz de asumir el instante.

En aquellos años, los setenta, pesaban mucho la línea revueltiana y sartreana, que iba de salida pero allí estaba. Y qué decir de esos personajes del encanto macabro y subsocial que son los personajes de las novelas de Onetti. En realidad, no hay muchas diferencia con los personajes de José Alfredo, con los nostálgicos, con los visitantes de las mujeres nocturnas, con la que quiso quedarse cuando vio mi tristeza.

En 1988 me fui a Culiacán a estudiar Maestría en Historia Regional. También ese año me casé con María Matilde Beatriz Hernández Solís. Mientras estaba en Sinaloa, David Ojeda regresó a San Luis Potosí. También lo hizo Armando Adame. Sam ya terna algún tiempo jubilado. Me dediqué de tiempo completo a mis estudios y a mi nueva vida. ¿Había terminado la fiesta?

No puedo terminar esta parte sin contar que cuando se dijo en la Academia que había que cambiar las antologías, una risueña maestra dijo: apenas las había entendido y ya las van a cambiar. No se vale.

Las expectativas no eran buenas, estábamos en el subdesarrollo pero cierta moralina indicaba que habría un final feliz, la revolución posible.

A revueltas y a Onetti los podíamos padecer porque nos indicaban el grado de deterioro de la condición humana y porque eran literatura, alguien lo había dicho. Pero a José Alfredo no, él era un borrachín, un habitante de la galaxia enajenada, incapaz de producir algo de valor.

Había que hacer valer la nueva ilustración, la nueva enseñanza, la nueva cruzada por la humanidad, bien desde la izquierda, bien desde la derecha. ¿Qué podía enseñar José Alfredo? Ejemplos negativos, lejos de la productividad, del ocio regenerador, de la familia cristiana.

Ahora podemos decir que José Alfredo Jiménez representa una descarga emocional, ese reconocimiento de modos de comportamiento de nosotros, de temor atávico, de aspiraciones eternas. José Alfredo nos divertía, nos divierte, nos torea ese mundo que no podemos llenar, a veces ni siquiera imaginar, pero que a menudo se nos atraganta en los periodos de crisis. Qué bueno que puede ser escuchado en piezas de no más de 5 o 7 minutos, que permite el acompañamiento de la tambora y del mariachi, que permite la descarga en la cantina, en el sillón de la sala, en el cruce de la mirada con la mujer que amas. Lo equivocado era la mirada perversa del censor, del moralino, del que quiere el mundo a la medida, el mundo de los borreguitos para que suene más dulce.

Al final de cuentas debemos recordar que los hombres utilizan las cosas para lo que les

da la gana. Hay quien usa la constitución para dirigir un país pésele a quien le pese, hay quien usa los libros para levantar camas o para envolver en sus hojas maní, hay quien usa los poemas de Benedetti para tortura, hay quien usa las canciones de José Alfredo para reír, para llorar, para sentirse un poco dueño del mundo, de los hilos y del andamio y que son capaces de pensar que el destino les ha arrojado un poco de polvo para el buen viaje, así sea a través de un instante: «para seguirte amando todavía».

LAS CIUDADES

León
Guanajuato
Zacatecas
Fresnillo

Quiero plantear mi intervención en torno a dos ideas, que no acabo de entender si es una sola o se trata de planteamientos cercanos o incluso muy alejados.

Culiacán
Guadalupe

La primera: decía Armando Adame, buen amigo poeta potosino, que la relación de un escritor con su ciudad de origen es diferente según se emigre o se quede a vivir en ella. En el primer caso, la partida consigue un efecto estatizante, esclerotizante, idealizante. Por más que se regrese, la relación se ha detenido y la estampa empieza a predominar. Incluso llega un momento en que pareciera imponerse la memoria de largo alcance, sobre la de mecha corta, ya que ésta está invadida por otro territorio, en el que se vive el presente. Y en la conversación conveníamos en que el mejor ejemplo eran las narrativas de Alberto Huerta (el que se queda) y Severino Salazar (el que se va). En el caso del escritor que se queda, la relación con la ciudad es más contradictoria en cuanto la vive día a día sus conflictos, sus límites, sus riesgos de caminar por ella atravesado por sus rutinas y por los efectos cosificantes y automatizantes de la vida contemporánea. En sus mejores productos, el acercamiento a la realidad citadina es crudo, marcado por el ritmo de los días y por rescatar el territorio, el tiempo y la conciencia de las garras de la mera existencia.

El creador que se queda ha de luchar por generar condiciones de sobrevivencia, por mejorar la infraestructura y por generar y mantener las luchas dentro y hacia afuera del campo literario para lograr su autonomía, mantener un habitus actualizado y sostener una nomotesis o creencia vigorosa. A veces se queda en el intento, porque además ha de desarrollar un estilo que acompañe todo lo anterior. El recién llegado suele jugar papelitos de esquirolaje, pero si es leal, tendrá que coincidir con los otros y sumar esfuerzos.

Mientras los foráneos viven una especie de relación bucólica con la ciudad abandonada, una Arcadia donde el pasado va muriendo y siendo desplazado por el

caminar por otra ciudad que le bebe los alientos y donde precisamente la nostalgia le permite una especie de disonancia cognitiva, un territorio alterno, una tierra sin tierra, donde se construye un universo ideal. También es cierto que incorporarse es difícil, que a veces es utilizado en las reyertas y que otras se recomponen los grupos locales y él sigue estando fuera. Insistiría en que el que se va piensa más en la Arcadia que en la utopía, pues ésta ya ha mostrado sus realizaciones perversas y sus reivindicaciones tomadas en uso de poder de la propaganda.

Dice Luis Martín-Santos:

De ese modo podremos llegar a comprender que un hombre es la imagen de una ciudad y una ciudad las vísceras puestas al revés de un hombre, que un hombre encuentra en su ciudad no sólo su determinación como persona y su razón de ser, sino también los impedimentos múltiples y los obstáculos invencibles que le impiden llegar a ser, que un hombre y una ciudad tienen relaciones que no se explican por las personas a las que el hombre ama, ni por las personas a las que el hombre hace sufrir, ni por las personas a las que el hombre explota, ajetreadas a su alrededor introduciéndole pedazos de alimento en la boca ... Que el hombre puede sufrir o morir pero no perderse en esta ciudad.

Y debo confesar que Adame tiene razón en mi caso. Salí de León en 1982, aunque ya desde 1978 estuve justamente en este edificio, el ex Convento de Valenciana, tomando mi licenciatura en Letras Españolas. No me daba cuenta, pero el proceso de migración estaba en marcha. Y en 1982, casi jugando, me fui a Zacatecas a trabajar, pero yo no lo asumía así, me divertía y me pagaban y regresaba a León cada fin de semana y pasaba casi cuatro meses de vacaciones: dos semanas junio y agosto y todo julio en verano, diciembre y enero en invierno. Había ocasiones en que el cuerpo me daba para viajar de Zacatecas a León dos veces por semana. Era una locura, ciertamente, una nostalgia que vivía bien hacia el pasado (León), bien hacia el futuro (Zacatecas) y en donde las vueltas del tiempo propiciaban que la serpiente se mordiera la cola. Escapaba al frío invernal de Zacatecas y al calor primaveral de León.

León, ciudad del origen. Él se afilia a la fama de ciudad bronca, inculta, bárbara, sincera, más si se viven en el Coecillo. Pero el barrio y la ciudad cobran su cuota. Si te quedas te fundes. El huérfano tiene sus buenas dosis de convenenciero. Pero hoy León es sólo su pasado. Tiene 54 años y salió a los

23. 31 años formalmente fuera, aunque tal vez unos 10 despidiéndose. Se fue poco a poco, como alguno de sus personajes. Más de la mitad de su vida. Ahora regresa y la ciudad es otra.

Después vinieron los alejamientos forzados, las exigencias de la vida adulta, la transformación del juego en seriedad y el tránsito de la universidad que me había albergado hacia un ente de productividad y eficiencia. Lo que en mayor o menor medida hemos padecido, estemos o no de acuerdo, todos. y, por supuesto, hemos padecido estas 3 décadas de cambio de rumbo entre el Estado benefactor y la defoliante labor del neoliberalismo, entre la corrupción de todos los partidos al hacerse gobierno y, sobre todo, para mí, el aligeramiento de la izquierda, su papel de comparsa en las decisiones nacionales. Y yo, que había huido de León, que había puesto pies en polvorosa de Guanajuato, me encontraba con que la nostalgia seguía allí: buscando la señal de la XELG, las muestras de Zapatos en Bonito Pueblo, con el tiempo las noticias de la ciudad en los periódicos leoneses, incluso los letreros sobre los autobuses que indicaban el rumbo de la ciudad desamada y ahora tan exigente en mi memoria. Había días, los domingos, en que veía pasar decenas de autobuses turísticos de la Flecha Amarilla en su retorno desde Plateros, previo paseo por la Bufa, a la ciudad de los zapatos.

Dice Jorge Luis Borges: Buenos Aires// Y la ciudad, ahora, es como un plano/ De mis humillaciones y fracasos;/ Desde esa puerta he visto los ocasos/ Y ante ese mármol he aguardado en vano; Aquí el incierto ayer y el hoy distinto/ Me han deparado los comunes casos/ De toda suerte humana; aquí mis pasos/ Urden su incalculable laberinto./ Aquí la tarde cenicienta espera/ El fruto que le debe la mañana;/ Aquí mi sombra en la no menos vanal Sombra final se perderá, ligera./ No nos une el amor sino el espanto;/ Será por eso que la quiero tanto.///

Y allí estaba Alejandro García, fijando los límites de la ciudad cuerera que murió, guardando sus recuerdos como si fueran los únicos, mientras los escritores que se habían quedado, Leopoldo, Fernando, Roberto, con su peculiar hoja de vida cada uno, actualizaban la plana y hacían un retrato presente de la misma, tan diferente, de la ciudad.

Pongo dos ejemplo tontos, si ustedes quieren, pero espero de su benevolencia: siempre me he quedado con la idea de que León termina en la esquina de Bulevar López

Mateos y Francisco Villa, aunque yo mismo viví en mis traslados a Guanajuato la ampliación de carretera a bulevar en el tramo de Francisco Villa a Manzanares y he pasado infinidad de veces por el puente del crucero con Torres Landa y Periférico y he dicho a alguna gente que hay un conglomerado de tiendas outlet más allá del crucero con Bulevar Delta, pero mi memoria vuelve a ese límite, como alguna vez platiqué con un tío que me decía que la ciudad terminaba en Zaragoza, muy cerca de las Siete esquinas. La memoria es terca y traicionera.

O el caso de un reportaje sobre La Joya y el problema de rebeldía juvenil y hechos de sangre. Y yo no podía llenar la nueva realidad, porque se mantenía el recuerdo con la salida de la carretera, el camino de terracería y lo que para mí era una fiesta ranchera o campestre. Nuevamente el bucolismo, ahora más cercano a las películas de charros de tan mediocre sabor de boca.

Guanajuato no sólo fue la ciudad de mi padre y de mis abuelos, siempre fue la ciudad señorial, culta, aliada al sistema. Con el tiempo se convirtió en la ciudad parásita. Gracias a su status podía tener recursos para verse bella, a costa de las demás ciudades, «industriosas».

El turismo de medio pelo algo le daba, pero no era para tanto. Los regímenes priístas la que se afloja y que acaso también huya de la cruda realidad que se tornaron adicta e hipócrita, a todas iba en defensa del sistema. Pero qué hermosa era y es. El turismo creció, la barbarie llegó de color azul panista y la respetó, pero redistribuyó recursos. ¿O fue el PRI? En el juego del poder León perdió su carácter aguerrido y Guanajuato el sacro. Había que salir de la dicomía, la literatura no puede detenerse en esos vericuetos o anclarse en esos intereses. Él se fue.

Por supuesto, León ha cambiado, se acerca más al papel que le corresponde dentro del peso económico del país, aunque aún tiene fugas producto de la centralización. De modo que el gran peligro de esta escritura que se ha quedado en el tiempo es el de la mirada lánguida, el de la concesión, el de la vista del terruño con la crítica que se afloja y que acaso también huya de la cruda realidad que se vive.

Ciertamente me he encargado de hablar del Coecillo (*La noche del Coecillo*), de algunas calles de León (*La fiesta del atún*) y de alguna jornada en el estadio o en el lienzo charro (*perdóneseme la ausencia*) que no van más allá de dos kilómetros a la redonda del centro histórico, de la vieja traza de 24 manzanas y los dos pueblos de indios, uno al sur

y otro al oriente de la villa hispana. Y me ha preocupado ese lado bronco, ese rencor contra el poder, contra la centralización, con la etiqueta de bárbaro. Encontrar en esos espacios y en esas denominaciones cosas como la inocencia, el orgullo, la pertenencia, me parece fundamental para el escritor y creo que eso mismo permite darle la vuelta a las predeterminaciones.

El riego es convertirse en complaciente, en pastorcillo con flauta ajeno a ovejas y a lobos, pero sobre todo ajeno a los ruidos del campo, a los ritmos de la naturaleza, a los goces del encuentro. Si bien idílica la visión, en tanto que la literatura construye escenarios y universos; si bien producto de una pasión por la ciudad, se debe cuidar la tensión narrativa, el dejar hablar a los acontecimientos, a los personajes y fijar esos lugares y esos tiempos que peligran en la desmemoria y en el limbo. Es cierto que Severino Salazar parece un pastorcillo tímido frente a la monumental catedral barroca de Zacatecas, pero también es cierto que nos entrega ese niño o ese joven que desenmascara ese estado de indefensión ante el monumento, ante la historia donde apenas existe en el mapa Tepetongo. Allí tenemos la inocencia frente a la obra del hombre.

Y eso mismo podría decir de mi obra. León está presente bien como tal, bien como Salsipuedes, y si bien mantiene esa visión arrebatada por el tiempo de la huida y del destetamiento, en ella se observan contradicciones contextuales que valen dentro del texto y nos arrojan la visión de esa tierra de nadie que fue el barrio o la ciudad bárbara arrebatados ambos por el mundo de la homogeneidad o simplemente por los imperativos del progreso o de los cambios.

La segunda idea tiene que ver con algo que dice Antonio Tabucchi en un libro que ahora estoy leyendo: *Viajes y otros viajes* (Anagrama, Barcelona, 2012, 271 pp.): *Siempre he leído con admirado asombro a los escritores que han inventado un mundo paralelo, una comarca imaginaria propia que coincide con otra real y que, siendo idéntica a la real pero no siendo la real, es respecto a ésta ajena y diversa: es ésta, pero sin serlo. Me refiero sobre todo a William Faulkner y a su condado de Yoknapatawpha, a Musil y a su Kakania, a García Márquez y a su Macondo, a Gregor von Rezzory a su Magrebinia (...). Se acepta por convención que el Yoknapatawpha de Faulkner es el Mississippi, que la Kakania de Misil es la Austria prenazi, el Macondo de García Márquez la Colombia caribeña y la Magrebinia de Rezzori el imperio*

austrohúngaro en disolución. Se pueden agregar la Comala de Rulfo, la Santa María de Onetti e incluso la Zitilchén de Lara Zavala.

Dice Constantino Cavafis:

«La ciudad/ / Dijiste: Iré a otro país, veré otras playas;/ buscaré una ciudad mejor que ésta./ Todos mis esfuerzos son fracasos,/ y mi corazón, como muerto, está enterrado,/ ¿Por cuánto tiempo más estaré contemplando estos despojos?/ Adonde vuelvo la mirada/ veo sólo las negras ruinas de mi vida,/ aquí, donde tantos años pasé, destruí y perdí./ No encontrarás otro país ni otras playas,/ llevarás por doquier a cuestras tu ciudad;/ caminarás las mismas calles,/ envejecerás en los mismos suburbios,/ encanecerás en las mismas casas./ Siempre llegarás a esta ciudad;/ no esperes otra,/ no hay barco ni camino para ti./ Al arruinar tu vida en esta parte de la tierra,/ la has destrozado en todo el universo».

Estamos hablando de felices productos literarios donde el universo estético mejora el universo real. Algún crítico alemán (entonces oriental) decía que recorrer los pueblos faulknerianos suele ser deprimente y distante de lo que construyó y nos hizo imaginar Faulkner con esos personajes derrotados por la historia pero victoriosos en su prosa. Es el único momento en que el Sur triunfa. Su mujercita Emily se convierte en la metáfora que derrota al Norte aunque cohabite con él todas las noches y él se encuentre muerto. Yo he cometido la insolencia de crear *Salsipuedes*, esa zona que bien puede ser el Coecillo o León o una zona cercana. Nutrida en las grandes ciudades míticas, quiere jugar con ese no salir cuando ya uno se ha ido a otra ciudad, el fenómeno del *dejá vu* del llevar los hábitos, las percepciones, los moldes de conducta que tanto se han criticado. La relación se prolonga y de ello no tiene la culpa la ciudad.

En Culiacán viví como estudiante y como recién casado. También era una fiesta. El calor es soportable con cerveza, con caminar lento, sosegado, con visitas repentinas a supermercados y locales con aire acondicionado. Conservo buenos amigos, memorables. Es ciudad de bellísimas damas. Entiendo que Nakayama decía que la Avenida Obregón era eléctrica a razón de un coulomb por segundo.

Aquí dejar de ser funcional esta diferencia entre los que se van y los que se quedan, porque el producto literario cambia, logra el famoso salto cualitativo. Si bien sigo creyendo que el que se queda nos da una valiosísima y actualizada idea de la ciudad

León en este caso al lograr trascender el nivel de representación, al lograr un universo era autosuficiente, poco importa ya si se quedaron o se fueron. Es claro que Macondo es un mundo, una comunidad del pasado, lo mismo que Kakania leíble en el momento en que Austria-Hungría ya no existen. En este sentido la literatura ejerce ese papel conservador, pero no es censurable esto, al contrario, están legando cosas que los vencedoras han querido borrar. Resulta interesante que Zacatecas capital figure a partir de su no aparición: en Severino, más con la mirada en Tepetongo; en Ramón López Velarde, que salió casi niño de Jerez , igual que Severino, apenas si pasó por la capital que ambos deslumbra.

Dice Ernesto Sábato:

Las tormentas de Buenos Aires dividen a sus habitantes como las tormentas de verano en cualquier otra ciudad del mundo: en pesimistas y optimistas. División que (como le explicaba Bruno a Martín) existe a priori haya o no tormentas de verano, haya o no calamidades telúricas o políticas; pero que se hace manifiesta en esas condiciones como la imagen latente en una placa con el revelado. Y (también le decía), aunque eso es válido para cualquier región del mundo donde haya seres humanos, es indudable que en la Argentina, y sobre todo en Buenos Aires, la proporción de pesimistas es mucho mayor, por la misma razón que el tango es más triste que la tarantela o la polca o cualquier otro baile de no importa que parte de mundo.

Recuerdo una novela que se llama *Migraciones* de Milos Cernianski, que narra el nomadismo de bosnios, croatas, serbios en los siglos XVIII y XIX. Nomadismo que es obligado, pues a veces regresan a sus territorios y ya están ocupados o son perseguidos por el sur por los turcos y por el norte por los austro-húngaros y que los usan como carne de cañón. El gran sueño de esos personajes es ir a Rusia, donde podrán fundar comunidades libres, producto del sueño: Algunos lo logran, sólo para enterarse que los rusos saben de sus gracias y de sus desgracias y que los usarán para lo mismo que turcos y austrohúngaros.

El afán de salir es propio de estos personajes, de viajar, de no soldarse a territorio alguno aunque saben que pertenecen a uno en específico. Este afán se mezcla en la época contemporánea con la maldición de Cavafis, esa que dice que vayas donde vayas llevarás tu ciudad. En la vida diaria esto se da mediante risas y llanto, mediante deseos y necesidades, pero en la literatura esto depende del lenguaje y de su grado de plasticidad. La ciudad aparece así amanerada por los que se van o por los que se quedan o convertida en refugio de palabras, en un universo para vivir y salir para contarle gracias a la magia de ese lenguaje.

Hoy, en 2013, *vivo* en Guadalupe. Cuando regresé de Culiacán, decidí huir de las callejoneadas, gratas cuando uno anda en ellas y aceptables cuando te alegran el momento, pero que en general perturban la tranquilidad de la noche capitalina.

En 1994 nació mi hija Matilde García Hernández. Ahora es estudiantes de letras y le gustan los idiomas. Desde que nació supe de los sufrimientos propios de la paternidad. También de los goces.

Publiqué en 1993 la novela *La noche del Coecillo*, en 2000 *La fiesta del atún*, en 2004 *Cris Cris, Cri Cri* que obtuvo el premio Nacional de Novela José Rubén Romero.

En Guadalupe vivo y temo la llegada de la ciudadanía con las fobias que representa.

▫ **Personajes inolvidables II:**

Miguel Donoso Pareja

David Ojeda

José de Jesús Sampedro

Juan López Chávez

Federico Esparza González

Leopoldo Navarro

Édgar Cardoza Bravo

J. Turpy

Benjamín Morquecho Guerrero

Jesús Madrigal Melchor

Creo que Adame tiene razón, me gana el recuerdo del León de los 70, pero también tengo a la mano la obra de mis colegas, que me actualizan y me permiten regresar la ciudad y verla como es, a lo que la han llevado para bien o para mal. No sé si algún día se arranque esa contradicción ya irresoluble en mi caso, lo cierto es que León siempre está en mi obra, aunque sea de pasada, como mujer que desde lejos, hace un guiño y dice tú te lo pierdes, muñeco.

Anexo No. 10. Relato autobiográfico de experiencia de Daniel Hernández Palestino

AUTOBIOGRAFÍA

Daniel Hernández Palestino

Hacia la segunda mitad de la década de los 80s surgió una corriente que pomposamente se denominó *Estudios culturales*, que no era sino el desprendimiento de los discursos deconstructivos y contradisciplinarios impulsados por la antropología posmoderna y su elipsis intelectual iniciada en Europa por Derrida, Habermas, Baudrillard y Merlau Ponty. Dicha insurrección en la antropología, se caracterizó por una ruptura con el programa teórico impulsado por la Etnología acuñada en Europa Oriental y seguido a lo largo del siglo XX por distintas tradiciones de conocimiento antropológico en diferentes áreas geográficas del mundo. El punto de análisis se centraba en la sustitución del paradigma del estudio del hombre por la crítica cultural a la modernidad. Es decir, la sustitución del estudio diacrónico del devenir evolutivo del hombre (objeto de estudio de la antropología) por el estudio sincrónico del hombre social contemporáneo y sus manifestaciones posmodernas y posculturales tomando como fuente la crisis de la razón. La crítica a la decadencia del pensamiento occidental se convirtió en la medida de todas las cosas, incluyendo a los pueblos originarios de los que se asumía su subsunción a las utopías occidentales.

El encumbramiento de la antropología posmoderna por Clifford Geertz y sus alumnos fue prácticamente un asalto al mismísimo centro de comando de la institucionalidad académica de la Antropología, que para entonces adolecía de una renovación teórica en sus distintas ramas como la arqueología, la antropología física, la lingüística y la etnohistoria. En lugar de producir nuevas teorías y el remplazo de métodos propios, tarea habitualmente desempeñada por las comunidades científicas de antropólogos, esta corriente radical optó por la reproducción teórica y concebir la antropología como literatura generando una onda expansiva en otras regiones continentales como Latinoamérica.

Por otra parte, en la mayoría de estas comunidades pertenecientes al campo de las ciencias sociales se asumieron modas teóricas que siguieron la pauta marcada por el análisis semiótico y la crítica “de y desde” la literatura. Este nuevo orden intelectual desplazó el *field work* por ejercicios de corte literarios (por ejemplo, la etnografía de la etnografía), renunciando al trabajo de campo como método para alcanzar metas epistemológicas y renovar el programa científico de la Antropología como una ciencia social general. A principios de la década de los 90s el escenario de la antropología era ciertamente decadente por mantener una lógica intelectual de reproducción teórica y revisionismo, al grado de depender de otros enfoques teóricos como los la sociología y la semiología.

En México esta curva crítica en la antropología no fue la excepción, se abandonaron debates de la mayor trascendencia como era el caso del papel de la categoría histórica y cultural del *nómada* y sus implicaciones remotas que antecederían a las sociedades agrícolas sedentarias y urbanas.

Al posponer este debate se rompió la posibilidad de que las comunidades académicas fueran capaces de establecer las conexiones etnológicas entre las culturas nómadas antiguas con las modernas. Lo que impidió a los investigadores adentrarse en la cosmovisión de los pueblos de Aridoamérica a partir de un punto de vista interdisciplinario como había sido suscrito por Franz Boas desde principios del siglo XX. Además se perdió la posibilidad de reconstruir, inferir y reflexionar distintos aspectos de orden prehistórico arqueológico y lingüístico en torno a los vacíos informativos y explicativos del concepto de Mesoamérica frente al norte aridoamericano.

Otro debate en la antropología mexicana giraba en torno al tema de los sistemas de irrigación o sistemas hidráulicos, su génesis y el cambio cultural de los ecosistemas utilizando el método comparativo. El momento culminante de esta corriente antropológica y arqueológica en México fue la década de los 70s y los primeros años de la década de los 80s del siglo XX, donde se desarrollaron investigaciones de gran calibre principalmente por los alumnos de dos connotados científicos españoles: Ángel Palerm y Pedro Armillas, entre los que se destacan a Linda Manzanilla, Otto Shöndube, Brigitte Bohem y Ángel García Cook.

A este grupo de especialistas en cuestiones hidráulicas del mundo prehispánico y colonial se agregaron en la antropología un buen número de antropólogos sociales que

debatían con los teóricos marxistas en torno a la desaparición o no de las sociedades campesinas en el contexto de las relaciones capitalistas. La pieza faltante en este debate entablado por estas comunidades científicas (campesinistas y descampesinistas), no era propiamente la extinción o proletarización del campesinado. Sino documentar y explicar dos procesos de carácter etnológico: la génesis de las sociedades agrícolas y las condiciones que originaron la sedentarización de éstas en la prehistoria del México antiguo. Pocos se percataron que era primordial embonar esta pieza para comprender a fondo la racionalidad, la adaptación y la cosmovisión de las culturas rurales contemporáneas.

Con el advenimiento del nuevo siglo lleno de cambios, luchas de poder al interior de los centros de investigación, universidades y la suscripción de nuevos acuerdos académicos, el tema de las tecnologías hidráulicas en el México prehispánico pasó casi al olvido por distintas causas.

En primer lugar por el entorno neoliberal que contribuyó a burocratizar y elitizar a la antropología y a la arqueología mexicana con la desmovilización institucional y financiera de los proyectos interdisciplinarios de los ecologistas culturales. Estos mantenían campañas de investigación y equipos de trabajo sobre terreno en las áreas del valle de México, el Bajío y el Occidente de México y se reunían regularmente en seminarios, congresos y mesas redondas especializadas en el tema prehispánico de las tecnologías hidráulicas con participación internacional. En segundo lugar, la caída del muro de Berlín y el fin del llamado *socialismo real* replegó a los ecologistas culturales adscritos a la corriente marxista reorientándolos hacia otros frentes teóricos.

Esta pérdida de liderazgo en los estudios hidráulicos del México prehispánico se debió en gran medida a que no hubo un relevo generacional que permitiera darle una continuidad a este paradigma y ello se reflejó en la deserción de algunos de sus miembros que decidieron mudarse a otras áreas de interés académico institucional donde las fuentes de financiamientos de proyectos arqueológicos justificara su existencia en los enclaves turísticos o bien en cargos burocráticos. Otros en cambio, se mantuvieron fieles al programa de investigación sobre la variable determinante de las tecnologías hidráulicas en las regiones del Occidente mesoamericano añadiendo nuevos enfoques interdisciplinarios de la antropología, la arqueología y la geografía.

Así, ante la escasez de evidencias arqueológicas y etnológicas de las tecnologías hidráulicas en Mesoamérica que respaldaran las hipótesis sobre el origen de las sociedades estatales y la vigencia de proyectos interdisciplinarios que mantuviera viva esta tradición académica, el paradigma de la Ecología cultural se desenganchó institucionalmente obligando a los investigadores adscritos a esta corriente a trabajar focalmente en distintas regiones.

Uno de sus baluartes fue precisamente el Occidente de México, donde se consolidaron las hipótesis planteadas inicialmente por los trabajos de Palerm, Armillas, Bohem, Shöndube, Weigand, y con la participación de grupos de investigadores del Instituto Nacional de Antropología e Historia y de organismos científicos como el Centro de Estudios Mexicanos y Mesoamericanos. Como producto de esta labor, es la notable producción de trabajos desarrollados durante la última década del siglo XX y la primera del XXI en la región Occidental sobre el tema de la tecnología hidráulica y el agua.

Otro frente en plena retirada para el fin del siglo XX, fue la antropología aplicada, cuyo auge vivido durante la década de los 70s no se logró consolidar teóricamente y se convirtió en una iniciativa académica sin porvenir, porque el proyecto del Estado nacional había desincorporado de sus funciones la atención y la integración de los pueblos indígenas a la nación. La subordinación del Instituto Nacional Indigenista a COPLAMAR trajo como consecuencia un viraje en la política indigenista (Aguirre Beltrán: 1984, 137-138).

Hacia la mitad de aquella década el problema del indio como categoría histórica nacional dejó de ser una prioridad en la agenda institucional. Se abandonó definitivamente la posibilidad de generar gramáticas de las lenguas indígenas como el náhuatl que permitieran a las etnias asimilarse a los procesos de la vida moderna, no en calidad de trabajadores agrícolas-industriales o en el sector del comercio y la rama de servicios, sino de sujetos sociales poseedores de su propia autonomía cultural. Los antropólogos comprometidos con el proyecto de consolidación nacional poco a poco fueron excluidos de las sedes de poder en el Estado mexicano.

Hacia principios de los noventa del siglo XX, en los medios académicos se declaraba de forma irónica que ante la extinción de las etnias, la antropología veía erosionarse su objeto de estudio. Quienes egresamos de la carrera de antropología social durante principios de la década de los 80s y seguimos el intrincado sendero académico, nos correspondió vivir este

cambio de paradigmas que además de experimentar un desencanto por las graves rupturas que no correspondían entre los programas curriculares y las realidades de una sociedad neoliberal globalizante que imponía nuevas reglas y diluía la posibilidad de alcanzar metas de alcance intermedio. Por ello, el tránsito de la década de los 80s a los 90s del siglo XX, si bien fue una etapa decisiva para la antropología mexicana, cuya fragmentación académico institucional pude vivirla en su momento de cambio.

Otra experiencia fue observar como las demás disciplinas humanísticas se convirtieron institucionalmente en alternativas académicas e incluso laborales para muchos antropólogos que emprendieron nuevos proyectos de vida en otras trincheras muy diferentes. Un ejemplo de ello, fue el impulso de la microhistoria –durante este período- que aglutinó a una numerosa comunidad de especialistas antropólogos que pasaron a engrosar las filas de un nuevo campo disciplinario llamado historia social. Tal fue el auge de esta tradición que en algunas facultades de Antropología, como fue el caso de la Universidad Veracruzana, se creó una maestría llamada antropología histórica, sin que nadie pudiera explicar donde se marcaban los límites epistemológicos de una ciencia y otra, a nivel de la especificidad del objeto de estudio.

Las fronteras no solamente se diluían, sino que la Antropología había sido dividida tanto disciplinariamente como académicamente. Por ejemplo, en la ENAH las carreras de Antropología social y Etnología se separaban de una forma incomprensible, pues mientras la primera se encargaba del estudio de los fenómenos culturales contemporáneos (casi de la misma forma que la sociología), la segunda se ceñía a un voluntarismo etnográfico de estudiar la distribución de los grupos indígenas. Los límites de la Antropología con las Ciencias Sociales no estaban claros porque los académicos habían perdido de vista la óptica etnológica transdisciplinar de la Antropología como una ciencia general del hombre.

Durante 1987-1989 fui reclutado por el Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán (1908-1994), director del CIESAS-Golfo para trabajar en un proyecto en la sierra de Zongolica, Veracruz. Colaborar con este personaje implicó conocer no solamente las bases del oficio antropológico, sino comprender cómo se construyó con tanto esfuerzo una disciplina social en México, tanto a nivel académico como a nivel institucional.

Las conversaciones de primera mano con un antropólogo que fue precursor de nuestra ciencia en México y que vivió con el siglo representaron un aprendizaje formal que no

encontré con mis profesores durante la carrera en la Facultad de Antropología en Xalapa, Veracruz. Fue como si hubiera estudiado una carrera más cercana a la sociología que a la antropología, porque el currículum de la licenciatura se centraba prácticamente entre la antropología cultural norteamericana y el marxismo.

Así que con el Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán y su equipo de investigadores (Andrés Hasler Hangert, Fernando Salmerón Castro y Felipe Palacios) recibí clases con un enfoque que comprendía la etnología, la antropología social británica y la antropología mexicana, con el enfoque en estudios agrarios. El campesino era considerado el sujeto de la historia mexicana y en él se focalizaba el debate interdisciplinar de los estudios agrarios.

Durante el trabajo de investigación de campo como becario de CONACYT en el CIESAS-Golfo durante 1987-1988 desarrollé un trabajo en las poblaciones de Zongolica y en la ex hacienda-rancho de Coyametla. Poco antes de celebrarse una reunión de evaluación del trabajo de campo en las instalaciones del Centro Coordinador Indigenista del Instituto Nacional Indigenista en la primavera de 1987, caí enfermo de neumonía con fiebre y agotamiento que me tumbó en la cama por una semana.

Durante mi convalecencia en el Centro Coordinador, me obligó a permanecer acostado durante una semana por lo cual tuve tiempo para pensar y reflexionar en torno a mi trabajo de campo, pero también me asaltaron varios recuerdos de mi niñez que revivieron probablemente, la mejor época de mi vida. Gracias a esta biografía ahora puedo enriquecer la memoria personal de ese largo período que tuvo varios episodios.

Orizaba, Veracruz, 1966. El año que iniciaron los movimientos estudiantiles en la UNAM, el año de la Copa Mundial *Jules Rimet* que se jugó en Inglaterra, la publicación del disco “Revolver” de los Beatles, el auge del béisbol veracruzano y el estreno de la película “Batman” en el Cinema Orizaba.

Fue la época en que mi tío Rafael, (el único hermano de mi madre) cursaba sus estudios en la Escuela Naval “Antón Lizardo” en Alvarado, Veracruz. En aquel año en que se embarcó a la mar hacia el Lejano Oriente. Mis padres y yo, viajábamos al puerto de Veracruz para recibir a mi tío cuando llegaba de sus viajes de ultramar. Son recuerdos borrosos que puedo reconstruir con ayuda de los álbumes de fotografías familiares y de las pláticas familiares.

A los cinco años en 1965 tuve noción de que vivía con mis padres y de mi pequeño hermano Leonel (tres años menor que yo), en el interior de una zona habitacional perteneciente a la histórica fábrica textil *Cocolapam*.³⁸ Nuestra casa que en realidad era un viejo caserón se hallaba a la entrada de la fábrica con un jardincito frontal, un interminable conjunto de habitaciones con un patio interior que para un niño era demasiado espacio. Ahí vivía con mis padres y mi abuela materna.

A finales de la década de los 50, mi padre, Crescencio Hernández Montero, poco después de egresar como ingeniero textil del Instituto Politécnico Nacional, se había enrolado a laborar, primero como director de la Fábrica Cocolapam, entre el período 1958-1964. Luego ocupó el puesto de director de hilatura en la histórica Fábrica textil de Río Blanco, entre 1965 hasta 1986.

Por su parte, mi madre a principios de la década de los 50 había concluido su carrera de Ciencias Químicas en la Universidad Femenina, contra la voluntad de su padre (mi abuelo, Rafael Palestino Camacho), pues lo que en verdad le gustaba era la música. Al perder primero a su madre, mi abuela Emanuela Mac Naught Manning y posteriormente a su padre, mi mamá decidió casarse en 1958 y abandonó su trabajo como farmacobióloga en el hospital general del IMSS en Orizaba y emprendió su pasión por su familia y luego por la música de piano. Dos personas por quienes tenía un gran cariño en mi infancia fueron mi tía Juanita, hermana de mi papá y mi abuelita paterna Matildita, a quienes visitaba con mis padres en la villa vecina de Nogales.

Nuestra vida familiar durante la década de los 60s se desarrolló en las dos industrias textiles, primero en Orizaba y posteriormente en Río Blanco. Hasta que definitivamente a principios del 79 nos mudamos a la casa que había comprado mi padre durante aquellos años. No obstante, los recuerdos más significativos provienen de nuestra estancia en el interior de

³⁸ Esta empresa fue fundada en 1837 por Lucas Alamán y un grupo de empresarios franceses, posteriormente durante la primera onda industrializadora en el país fue adquirida en 1892 por comerciantes empresarios Barcelonnettes, provenientes de los Alpes franceses, quienes junto con el industrial neoyorkino Tomás Braniff (antiguo contratista del ferrocarril) y un grupo de comerciantes franceses, en 1889 crearon el consorcio de la Compañía Industrial de Orizaba. Establecieron una serie de fábricas en el valle de Orizaba: Cocolapam, Santa Gertrudis y Cerritos, en Orizaba, Río Blanco en Río Blanco de Tenango, San Lorenzo y Mirafuentes en Nogales y Santa Rosa en Santa Rosa, Necoxtla, hoy Ciudad Mendoza. Durante la década de los 60 una familia de empresarios españoles adquirieron el consorcio. La llamada época dorada del capitalismo que transcurrió entre 1945 y 1973 fue la época de auge de este sector industrial, principalmente durante el fin de la segunda guerra mundial.

las fábricas de Orizaba y Río Blanco, donde convivimos con otras familias extranjeras y mexicanas.

La Orizaba de los 60, que por cierto fue capturada magistralmente en la comedia fílmica “¿Qué haremos con papá?” de Rafael Baledón (1966), era una ciudad con algunos elementos progresistas, aunque con una identidad reaccionaria permeada por un catolicismo retrógrada y una mentalidad conservadora. A pesar de que la ciudad giraba en torno a la Cervecería Moctezuma, se caracterizaba por ser una ciudad con una alta calidad de vida, sin contaminación, con un reducido parque vehicular que permitía disfrutar el bello entorno del trópico húmedo y su característico chipi-chipi que le dio el mote de Pluviosilla. El Valle de Orizaba se encuentra situado en la cordillera Neovolcánica transversal con varios ríos que cruzan la zona industrial.

Así que los municipios conurbados de Río Blanco, Nogales y Santa Rosa, igualmente proyectaban esa atmósfera de un paseo de quintas, huertas y zonas arboladas situadas al lado del camino que conducía hasta la población indígena nahua-hablante de Acultzingo. Hoy este paseo se ha lumpenizado: a lo largo del camino nacional se encuentran vulcanizadoras, talleres mecánicos, tiendas de autopartes, franquicias, gasolineras, lavado de autos, ferreterías etc., hacen presente nuestra globalización a la mexicana.

La arquitectura industrial de las fábricas textiles que se hallaban enclavadas en el Valle de Orizaba, evocaba el estilo de las fábricas de Manchester, Inglaterra que fue reproducida principalmente en la empresa insignia, en el municipio de Río Blanco cuya fundación data de 1892, con la presencia del propio Porfirio Díaz.

A fines del siglo XIX, la fábrica textil de Río Blanco se estableció junto a la vía del ferrocarril y cerca del río del mismo nombre para aprovechar el abundante torrente acuífero que abastecía de energía a la planta hidroeléctrica de Rincón Grande. Por medio de un gran canal, la energía hidráulica movilizaba las demás fábricas de la CIDOSA.

El desarrollo industrial para los nuevos pobladores incluyó un proyecto de urbanización a imagen y semejanza de los centros industriales textiles de Manchester, con colonias donde se localizaban las viviendas de los empleados y trabajadores. Por ello, a fines del siglo XIX, se le llamó al Valle de Orizaba la “Manchester de México”.

Sin embargo, cuando los empresarios franceses oriundos de la región de Barcelonnette, Francia, adquirieron el consorcio industrial, dejaron su impronta en la cultura regional del valle de Orizaba poblado originalmente por indígenas nonoalcas.

A pesar de que muchas poblaciones aledañas a la región tienen topónimos nahuas (Ahuilizapan, Ixtaczoquitlán, Tlilapan, Soledad Atzompa, Cuautlapan, Tenango, Huiloapan, Necoxtla, Acultzingo, Maltrata) y una marcada etnicidad indígena nahua entre los pobladores, algunos vocablos, calles, monumentos, parques, y uno que otro hotel o restaurante, tanto en Orizaba, Río Blanco y Ciudad Mendoza, aun conservan el referente galo. Hasta la iglesia del pueblo de Río Blanco con una aguja de tipo gótico deja entrever que su edificación fue dedicada al culto metodista de los pobladores provenientes de Inglaterra, Francia y Alasacia, quienes laboraban en la empresa textil.

Lugares clásicos en Santa Rosa (hoy Ciudad Mendoza) como el club *Le Chantacler*, el logotipo de la fábrica textil CIVSA que era un gallo galo (*Le Coq*); en Orizaba el *Hotel de France*, o el busto en honor del capitán franco mexicano Ramón Arnaud, quien bajo las órdenes de Porfirio Díaz, se encargó de proteger un faro y una guarnición militar en la isla de Clipperton.³⁹

De forma inconsciente, la cultura del Valle de Orizaba está permeada por galicismos que fueron introducidos por los españoles durante la época del virreinato o bien, voces que son la herencia directa de: a) la presencia francesa desde los tiempos del segundo imperio, b) la influencia lingüística provenzal con los migrantes *gavots* de origen barcelonette provenientes de los Alpes, durante la segunda mitad del siglo XIX, y c) la etapa cultural porfirista denominada la *Belle Époque*, caracterizada por un notable afrancesamiento que constituye el punto culminante de la presencia de esta cultura extranjera en México. Palabras como: *buffette*, *burdel*, *buró*, *chifonnier*, *chaflán*, *chiffón*, eran parte del léxico cotidiano de los pobladores locales y otras palabras que desde hace tiempo dejaron de usarse o que fueron sustituidas por anglicismos.

³⁹ Se trata de un atolón coralino deshabitado localizado en el océano pacífico norte, a 1. 100 km de distancia de Punta Tejupan, Michoacán. Actualmente es una posesión francesa gobernada desde la Polinesia que dirimió un pleito territorial con México. El capitán Arnaud murió trágicamente en 1914 en cumplimiento de su deber y estuvo a cargo de 100 personas que fueron abandonadas a su suerte en el atolón coralino por el gobierno del derrocado usurpador Victoriano Huerta.

Cuantas veces no oí a mi mamá decir que iba a pasar al mercado sabatino con su “marchante” o “marchantita” (que regularmente era una persona nahua hablante indígena que comerciaba sus propios productos). Aunque en realidad la palabra marchante venía de *merchante* que era un vocablo francófono propio de la vida cortesana del siglo XV. O por nombrar un antojito que se consume en la cena, como son las “garnachas” (tortillas dobladas y guisadas con manteca, cuyos ingredientes son la carne deshebrada, lechuga y crema). Sin embargo, aunque parezca un vocablo acuñado en la cultura popular orizabeña, la palabra *garnacha* proviene de una voz francesa en desuso que indicaba (“vestidura talar”) y que seguramente fue introducido por los españoles en esta región veracruzana con un nuevo significado culinario.

En el estadio deportivo “CIDOSA” en Río Blanco, fundado a principios de la década de 1940 durante el auge del movimiento obrero textil, solía ser común hasta la década de los ochenta del siglo XX que cada domingo, en lo alto del asta bandera, cuando jugaba el equipo local ondeaba la bandera francesa: un traslape bicultural y a la vez una operación metonímica. La razón era que desde fines del siglo XIX con la introducción del fútbol en la región del valle de Orizaba, se asimilaron culturalmente los colores rojiblancos al uniforme del equipo de fútbol local, que obviamente representaban la tradición nacionalista francófona que indicaba que estos extranjeros compartían territorio con los pobladores locales.

El ejemplo más palpable de la presencia francesa en la región de Orizaba es el Palacio Municipal, que es una construcción de hierro y acero pre-fabricada por el famoso ingeniero de origen belga Gustavo Eiffel especialista en estructuras metálicas, quien había diseñado la famosa torre Eiffel. Así que este universo simbólico indígena nahua hablante y mestizo hispanófilo, cuyo territorio fue compartido por invasores y migrantes franceses en distintos momentos de la historia regional de Orizaba forman parte de mis raíces.

El jardín secreto y el mundo exterior

El largo jardín bardeado y provisto de una interminable reja que protegía la Fábrica de Río Blanco era el microcosmos de los niños que vivíamos en el interior de la industria CIDOSA. Mis vecinos extranjeros de la primera época de mi infancia eran Luis Owen, un niño gringo que era nuestro amigo, los Byron, una familia inglesa que vivió durante algunos años en este

lugar. Recuerdo aun el Studebaker rojo del señor Byron, quien estacionaba su auto afuera de su residencia que comunicaba con un bulevard que atravesaba una calzada en el interior de la fábrica.

En la parte exterior, un área habitacional que se llamaba “el cigüeñal”, porque durante una época nacieron varios niños de los empleados en esa zona habitacional. Ahí vivía los Escamilla, los Macías, los Martínez, los Palacios y los Flores. Luego llegaron los Morales, mexicanos como el maíz y el chile, pero que se sentían españoles criollos. Después arribaron los Cuevas, una familia matriarcal, integrada por cinco hijas y dos varones con quienes jugábamos y completábamos la parvada.

En el área frontal de la gran fábrica, se encontraban los interminables jardines con variedades de árboles de varias regiones del mundo. En medio del interminable jardín un pequeño campito en forma de rectángulo rodeado de árboles, donde vivió una ardilla en un roble y donde también aprendí a jugar fútbol con mis amigos.

El otro micro universo era el Consejo que era una edificación estilo *Art Nouveau* con unas escaleras de cantera adornadas en cada lado con unas copas orejonas de estilo neoclásico. Estas escaleras de piedra conducían a un enorme jardín estilo inglés donde se encontraba una higuera, un árbol de pomarrosa, limoneros, y otros árboles de diversas variedades, como pinos y abetos y una enorme jacaranda. Los senderos que bordeaban las jardineras y los cajetes eran de piedra volcánica. Por un sendero zigzagueante que cruzaba este edificio se oía el crujir de las piedras porosas al paso de los niños que explorábamos este jardín para elegir el árbol como un “club” (así le decíamos). Pertrechados arriba de dos árboles de porte bajo, acomodábamos ramas de palmas para protegernos de la lluvia o bien simplemente para pasar el tiempo, como si fuera nuestro domicilio particular.

En medio del jardín, el Consejo semejaba a una clásica casona europea color azul-índigo y blanco. Junto con nuestros amigos Augusto Morales, mi hermano Leonel y yo, nos introducíamos sin permiso de los jardineros, el conserje (Juan) y de las dos “amas de llaves” (Josefina y Evelia) para jugar en los larguísimos pasillos de esta fastuosa residencia. En las lujosas habitaciones que admirábamos nos dábamos tiempo para retozar hasta cansarnos.

La casa donde vivíamos era más modesta y se hallaba ubicada en los altos de un edificio frontal de la fábrica, separada por un extenso jardín con una reja de hierro. Dicha

construcción aparece frecuentemente en fotografías emblemáticas de la huelga de Río Blanco de 1907, que documentan los libros de la historia de México. Por los mismos balcones de esta edificación, en las fotos mencionadas se asoman personas o quizá fantasmas que vivieron en la casa familiar que ocupamos entre 1966 y 1978, sesenta años después de llevarse a cabo la gesta histórica. Este trágico pasaje de la huelga de Río Blanco forma parte de la historia industrial de México y del movimiento obrero y siempre me resultó algo completamente familiar.

Un lugar de recreo era el Club *CIDO Sport*,⁴⁰ un club dizque exclusivo para los empleados de la empresa CIDOSA, donde mi mamá nos llevaba a nadar, observar los aburridos partidos de tenis y el boliche que nunca practiqué regularmente hasta que llegué a Zacatecas. En el CIDO pasé muchos fines de semana muy agradables en las piscinas y en el campo de fútbol. Un camino de piedra volcánica rodeaba el área deportiva y al frente del club, unos enormes álamos; en la parte posterior un bosque de pino y de framboyán que hoy ya no existen, su lugar fue ocupado por el consorcio Aurrerá que derribó los enormes álamos, sin que nadie en la población de Río Blanco dijera nada.

Otro espacio de juegos de mi hermano Leonel y yo, era la antigua zona industrial de la gigantesca fábrica, donde se localizaba el área de abastecimiento de combustible diesel. En el mismo sitio había un viejo tranvía al que le decíamos la “cucaracha”, donde los niños tomábamos nuestro almuerzo cuando íbamos de recorridos y aventuras en las largas jornadas sabatinas.

Dos gigantescas tolvas oxidadas por el paso del tiempo permanecían abandonadas en el mismo sitio. Este lugar era parte de nuestras cotidianas aventuras, junto con *Shaula*, una perra color negro con el hocico y las patas blancas, quien llegó a la casa en 1968, después de un viaje que mi tío Rafael había realizado a Alaska. El pobre cachorro se la pasaba junto a la tina del baño, pues no soportaba los calores extremos del trópico húmedo de Veracruz. Nuestra perra *Shaula* se convirtió en un miembro más de la familia durante muchos años.

En la parte posterior de la fábrica cerca de los departamentos de hilados y tejidos y tróceles, a una cuadra se encontraban las viejas bodegas donde se guardaban las pacas de

⁴⁰ CIDO era la abreviatura del acrónimo que identificaba a la Compañía Industrial de Orizaba, S. A. (CIDOSA).

algodón provenientes de las plantaciones ubicadas en la región de Laguna, Coahuila y que era un lugar de diversión extrema para los niños.

Al final de la fábrica, un *chacuaco* o chimenea alimentada por una caldera. Por las tuberías superficiales que conducían el agua caliente, de repente escapaban hervores y los niños nos exponíamos al vapor directo que botaba del ducto.

Más adelante, dos grandes fosos rectangulares de cemento que se utilizaban para depósito de chapopote, un derivado del petróleo que se usa para asfaltar caminos e impermeabilizar lozas. En este mismo lugar, una tarde de verano nuestra perra esquimal Shaula cayó atrapada en el fondo del foso que se hallaba cubierto con una espesa capa de chapopote entre 20 y 30 centímetros. Ante la mirada atónita del Güero morales, Paco Cuevas y yo, mi valiente hermano Leonel tomó la decisión de rescatar a Shaula. Cuando regresamos a casa, mi madre nos castigó severamente porque Leonel y Shaula llegaron cubiertos de chapopote.

Un lugar de diversión para los niños era otra nave industrial donde se encontraba el *garage* que albergaba una flotilla de camiones de bomberos Ford D pintados en color rojo, que eran auténticas piezas de museo. El señor Roberto Sedano Von Houske, quien ya peinaba canas, era nuestro vecino. Siempre sonriente y amable usaba una bata blanca, y como encargado de esta estación de bomberos, lugar donde también de encontraba una cuadrilla de jeeps *Willy* de color amarillo, unas vagonetas Renault color canario y un vehículo industrial de seis ruedas pintado en amarillo.

El señor Sedano, siempre ocupado en la mecánica de estos autos, se hacía de la vista gorda cuando nos veía pasar a hurtadillas para treparnos en los jeeps o en los carros de bomberos donde imaginábamos que éramos parte del equipo de tragafuegos de la industria. Así que mi niñez se desarrolló dentro de esta fortificación industrial que mi hermano Leonel y yo conocíamos como la palma de nuestra mano.

El 67 fue el mejor año porque lo viví a tope en muchos aspectos, escuchando *twist* con los *Ventures*, la pieza *Apache* de The Shadows y el nuevo ritmo a gogó, además ese año fue muy lluvioso y pasaba mucho tiempo con mi hermano jugando en la casa y con mis padres esperando la llegada de mi tío Rafael. Si hubiera que elegir, congelaría mi vida en aquél año y aun parte del siguiente.

El 68 lo recuerdo porque a fines de ese año asistí con mis padres y mi hermano Leonel al cine “Variedades” de Orizaba al estreno del filme “2001 Odisea del espacio” de Stanley Kubrick. Mi hermano Leonel quien apenas tenía cinco años obviamente se aburrió y mi papá tuvo que contarle el cuento del lobo en plena película. Yo quedé impactado por este filme y desde entonces desarrollé un gusto por la ciencia ficción y el cosmos como un enigma, una pasión y una metáfora.

A través de mi mamá experimenté también la raphael-manía, pues con la primera película del cantante español Raphael, se desató un fervor mediático pocas veces visto en México.

El 2 de octubre fue la matanza de Tlatelolco y la única imagen que guardo en mi memoria de ese evento fue que por la noche llegó Melitón, el esposo de Balbina, ahijada de mi mamá para avisarnos que permaneciéramos encerrados por un “incidente” que acababa de suceder en el D. F. Mi tío Rafael fue reclutado en la Escuela Naval “Antón Lizardo”, Veracruz, sin que supiéramos nada de él, durante algunos meses.

El 69, fue el año de la llegada del Apolo 11 a la luna, el concierto de Woodstock, la edición del *Abbey Road*, y el nacimiento de mi hermano Gabriel, el tercero en discordia. Fue un hijo muy deseado y mimado que vino a darle una nueva dinámica a la familia que creció nuclearmente.

Así que entre 1960 y 1970 la vida le sonreía más o menos a la familia, aunque no exenta de problemas familiares por las interminables parrandas de mi papá. Este final de la década lo recuerdo perfectamente porque con mis padres asistí a algunos partidos de preparación de la selección mexicana, previo al mundial del 70. Primero en el 69 asistí junto con mi mamá y mi hermano Leonel al Estadio Azteca a ver el partido entre el Combinado mexicano contra el Spartak de Checoslovaquia y a principios del 70 en el Estadio Cuauhtémoc fui con mi papá a ver el encuentro Suecia contra México.

Pero sin duda, el mejor momento del verano de ese año fue el Mundial de México 70, pues mi papá compró dos boletos para llevarme a ver en vivo el partido México-El Salvador, correspondiente a la serie de octavos de final y semanas después, mis padres pudieron disfrutar en el Azteca el épico partido del siglo de Alemania vs. Italia.

Mi pasión por el futbol se desbordaba en muchos aspectos, relegando casi todo a los márgenes de mi existencia. Junto con mi padre, cada quince días asistimos al legendario campo “Moctezuma” para disfrutar la campaña de ascenso (1972-1973) en el torneo de liga de la tercera división que disputaba el equipo orizabeño. El equipo local resultó campeón invicto y ascendió a la segunda división; si por algo se recuerda esa triunfal campaña, fue también por los cantos de la porra local con el clásico estilo europeo.

Durante el mundial de México 70, en la sede de León, Guanajuato, donde jugaba Alemania, Inglaterra, Marruecos y Perú, alguien inventó un cántico de apoyo a la selección alemana que despertó una gran simpatía en la afición leonesa y que decía: ¡Alemania-Alemania, Yeh-Yeeeh, Alemania! Posteriormente, en el torneo de liga de la tercera división 72-73, este mismo canto se transformó en: ¡Orizaba-Orizaba, Yeh-yeeeh-Orizaba! El estilo melódico encajaba con la onda musical psicodélica y con el fervor futbolero hacia los albinegros que recordaba también que el Orizaba Futbol Club, había sido campeón del primer torneo de liga celebrado en México al iniciar el siglo XX. El orgullo orizabeño iba por delante y por ello, esos domingos en el estadio Moctezuma, por supuesto son imposibles de olvidar.

Por otra parte, de niño también fui americanista fiel desde el torneo 70-71, campaña durante la cual, el equipo de Coapa ganó la final contra el Toluca 2 a 0 (marcador global), partido de regreso celebrado en el Estadio Azteca y jugado por primera vez con el sistema de liguilla. Pero a partir de la temporada 1972-1973 todo fue cuesta arriba para el América, que no logró ganarle por varios años al Cruz Azul, quien obtuvo cuatro campeonatos consecutivos de liga durante esa década. Así pasaron varios torneos de liga, de copa y de campeón de campeones, sin que los canarios logaran obtener nada hasta fines de la década de los 70, con la conquista de la Copa Latinoamericana ante el Boca Juniors, campeón de la Copa Libertadores.

Conforme fui creciendo se fue apagando la llama por el equipo *América* hasta extinguirse definitivamente. Después en la pubertad ya no me interesó volver a ser seguidor de ningún otro equipo en la liga de primera división.

Durante esa época, casi todos los días junto con mis padres leía algunas secciones del diario *Excélsior*. En efecto, era una era de pluralidad y apertura en los medios escritos, así como del libre ejercicio de la crítica que se podía captar en la sección cultural de ese diario. El

mundial México 70, y el álbum *Let it Be* definitivamente despidieron los 60s que fue una época dorada para la clase media, idealizada por los medios y ciertamente dramática por los acontecimientos del 68.

A inicios de la siguiente década, las cosas cambiaron de una forma trágica y radical para mi familia. Cuando aun no cumplía yo los 11 años, mi tío Rafael que se había recibido como ingeniero naval, pilotaba un helicóptero de la Compañía Federal de Electricidad en el bosque de la Marquesa, Toluca estado de México. Una falla mecánica provocó que se desplomara su aeronave y falleciera junto con el copiloto en un trágico accidente. Mi tío apenas contaba con 27 años y ya había recorrido gran parte de los mares, a excepción del Océano Índico y la Antártida. En la casa de mis padres aun quedan recuerdos, fotos y souvenirs de sus viajes de circunnavegación por distintas partes del mundo.

Con su muerte, mi tío Rafael dejó a Carmen, su joven viuda, con su bebé a quien sólo conoció de un año. El nombre de mi tío se encuentra grabado en la Heroica Escuela Naval de Antón Lizardo, en Alvarado, Veracruz, entre los navales distinguidos por la Marina de México. El apellido Palestino se perdió en la descendencia porque era el único varón de la familia de mi madre. Con su fallecimiento comencé a despreciar a la muerte.

Mi vida infantil comenzó a diluirse, pues mi madre sufrió un shock que la mantuvo deprimida durante varios años. Luego en agosto 28 de 1973 a las 4: 10 de la madrugada sobrevino un terremoto oscilatorio en el que murieron miles de personas y cuyo epicentro fue Ciudad Cerdán, Puebla, una localidad muy cercana al Valle de Orizaba. Nuestra vida y la de muchas familias de la región cambiaron para siempre, pues al perder sus viviendas y parientes, algunas migraron de la región y mi hermano y yo experimentamos una gran soledad porque nuestros principales amigos se fueron con sus familias a vivir a Orizaba o a otros puntos geográficos.

De la secundaria que por cierto cursé en la escuela “Mártires de 1907”, en Río Blanco, solo recuerdo los recreos, porque para mi era un verdadero suplicio asistir a la escuela que no me estimulaba. Sólo mostraba cierto interés en algunas materias, como biología, geografía física y humana y particularmente la asignatura de historia; donde aprendíamos sobre las grandes civilizaciones antiguas: Egipto, Mesopotamia, los asirios, los fenicios, etc.

Sin embargo, me dispersaba en otros asuntos, pues carecía de disciplina, motivación escolar y un déficit de atención. Además, como nunca pude tener una novia en la secundaria, me concentré de lleno a admirar la cauda mitológica de Johan Cruyff y el futbol total de la *naranja mecánica* en el mundial de futbol de Alemania en 1974.

Por otro lado, mis amigos de esta época fueron: “Tobi” (ahora abogado), Gerardo Marín (que se dedicó al oficio de transportista), y Gregorio Tello, que terminó como monje Krishna; a ellos los recuerdo como compañeros de la secundaria, de varias aventuras extra aula y de las “cascaritas” de futbol.

Tobi y yo, solíamos fugarnos de las clases en la secundaria y pasar el día en la ribera del río Blanco, en el puente colgante o en cualquier lugar de recreo, como era el campito de la estación local de ferrocarril que se hallaba cerca de la secundaria “Mártires de 1907”. No se cómo pude terminar la secundaria, pero la frase del Mtro. Cerón que impartía la clase de historia lo decía todo: “Daniel es una bala perdida”.

Un caso de *quadrophenia*.

Mi ingreso al bachillerato en la Escuela de Bachilleres “José Vasconcelos” entre 1976-1977, significó el reencuentro con los amigos de la infancia en Orizaba y otros nuevos. También fue la época donde comenzó mi gusto por la literatura (Hesse, Cortázar, Conrad, José Agustín, algunas revistas contraculturales) y el rock. Esta afición comenzó desde los 16 años, cuando mi mamá me regaló de cumpleaños el llamado “Álbum azul” de los Beatles que se convirtió en mi disco preferido por muchos años a tal grado que vivía en un entorno post cultural Beatle.

Así que durante este mismo período, los pasajes de mi vida los puedo identificar con una serie de Long Plays (LPs) emblemáticos que conforman un *Soundtrack* personal, o tal vez un álbum biográfico de canciones, obras conceptuales, portadas, posters y retazos biográficos de mi generación perdida. Los larguísimos años setenta, transcurrieron mientras concluí la primaria, cursé la secundaria, la preparatoria, el propedéutico y el primer año de la universidad.

En el 76 el rock llegó para quedarse en mi vida y me sumergí de lleno en la corriente progresiva europea occidental que inició a fines de la década de los 60s y a la cual me sumé cuando este movimiento cultural terminaba su ciclo e iniciaba la era del soul, del funk y del *hustle*. Sin embargo, entre 1976 y 1980 estuve atento al desenvolvimiento de esta corriente cultural. Si bien, mi colección de rock progresivo era limitada comencé a integrar discos de otros géneros: *Jazz*, *Hard Rock*, *Heavy Metal* e inclusive *Pop Rock* y *Country & Blues*.

Como todos los melómanos, el punto de partida eran los Beatles, luego de ahí, el gusto se podía bifurcar en cualquier sendero. Algunos de los discos de *prog* que corresponden al segundo lustro de los setenta que escuché con mis amigos o que formaron parte de mi colección, puedo catalogarlos en una proyección retrospectiva generacional muy personal.⁴¹

Debido a que era imposible adquirir los LPs en su mayoría importados, había que comprarlos en discotecas especializadas del D. F., o en ediciones nacionales que se podían conseguir en “Discorattas”, en Orizaba o en una tienda de discos que se localizaba en el centro

⁴¹ The Greatest Show On Earth, *Horizons* (1970), *Going Easy* (1970); Miles Davis, *Bitches Brew* (1970); Soft Machine, *Third* (1970); Supersister, *Present From Nancy* (1971); Atomic Rooster, *Death Walks Behind You* (1970), *Made in England* (1973); Focus, *Moving Waves* (1971); Caravan, *In the Land of Grey and Pink* (1971); Faust, *Faust* (1971); Can, *Tago Mago* (1971); Il Balletto di Bronzo, *Ys* (1972); Van Der Graaf Generator, *Pawn Hearts* (1971), *Reflections* (1975); Gentle Giant, *Three Friends* (1972), *Octopus* (1973); Ange, *Caricatures* (1972), *Le Cimetière des arlequins* (1973); Kraftwerk, *Autobahn* (1973); John Mac Laughlin y Carlos Santana, *Love Devotion Surrender* (1973); Mahavishnu Orchestra; *Birds of Fire* (1973); Triumvirat, *Spartacus* (1975); Jethro Tull, *Thick is a Brick* (1972); Emerson Lake & Palmer, *Tarkus* (1971), *Trilogy* (1972); Brian Salad Surgery (1975); Tangerine Dream, *Phaedra* (1974), *Rubycon* (1975) *Ricochet* (1975); Pink Floyd, *Atom Hearth Mother* (1970), *Relics* (1971); *Meddle* (1972), *Obscured By Clouds* (1972); *The Dark Side of the Moon* (1973), *A Wish You Were Here* (1975), *Animals* (1977), *The Wall* (1979); King Crimson, *In the Wake of Poseidon* (1970), *Lizard* (1970), *Islands* (1971), *Lark's Tongue in Aspic* (1973), *Starless and Bible Black*; *Red* (1974), *A Young Persons Guide to King Crimson* (1976); Yes, *Yes Album* (1971), *Close to Edge*, (1972), *Fragile* (1972), *Relayer*, (1974), *Going for the One* (1977); Fripp-Eno, *No Pussyfooting* (1973); Mike Oldfield, *Tubular Bells* (1973), *Omadawn* (1975); Gong, *You*, (1974); Rick Wakeman, *The Six Waves of Henry VIII* (1975); Genesis, *Fox Trot* (1971), *Selling England by the Pound* (1973), *The Lamb Lies Down on Broadway* (1975), *A Trick of the Tail* (1977), *Wind and Wuthering* (1978), *Seconds Out* (1978); Steve Hackett, *Voyage of Acolyte* (1975); Camel, *Snow Gosses* (1975), *Moon Madness* (1976), *Breathless* (1977); Le Orme, *Felona e Sorona* (1973), *Contrappunti* (1974), *Storia o Leggenda* (1977); PFM, *Chocolate Kings* (1971), *Storia di un minuto* (1972); Roxy Music, *Roxy Music* (1972), *For you Pleasure* (1973), *Country Life* (1974), *Siren* (1975), *Viva!* (1977), *Greatest Hits* (1979); Boston, *Boston* (1976); 801, *801 Live* (1976); Phil Manzanera, *Listen Now* (1977); Frank Zappa, *One Size Fits All*, (1975), *Sheik Yerbuti* (1979); Brian Eno, *Before and After Science* (1977); Jean Michel Jarré, *Oxigene* (1978); Amon Düll II, *Almost Alive* (1977); David Bowie, *Low* (1977), *Heroes* (1978), *Lodger* (1979); Moody Blues, *Octave* (1978); *Peter Gabriel* (1977), *Peter Gabriel* (1978), *Peter Gabriel* (1980); Robert Fripp, *Exposure* (1978); Machiavel, *Machiavel Mechanical Moonbeans* (1978); Weather Report, *Mr. Gone* (1978); John Mac Laughlin, *Electric Guitarist* (1978); Alan Parson Project, *Tales of Mystery of Imagination* (1976), *I Robot*, (1977); Kansas, *Leftoverture* (1976), *Point of Know Return* (1979), Steve Hillage, *Green* (1978), *Open* (1979), *Rainbow Dome Musik* (1979); Rush, *Hemispherics* (1978); Supertramp, *Crime of the Century* (1974), *Even in the Quietest Moments* (1977), *Breakfast in America* (1979); Jean Luc Ponty *A Taste of Passion* (1979); UK, *Danger Money* (1979). Con el estallido del efímero movimiento punk entre 1976-1977, este movimiento reemplazó al rock progresivo y generó la mezcla de otros géneros como el tecno, new wave y el post industrial.

de Ciudad Mendoza. Durante los viajes de trabajo de mi papá a Europa o a los Estados Unidos, me trajo de obsequio algunos LPs que atesoré en mi colección. Por su parte, mi madre, que era maestra de piano, contribuyó a alimentar mi gusto por otros géneros musicales.

Para tener acceso al progresivo, lo más común era insertarse en un círculo de melómanos, donde se prestaban e intercambiaban los acetatos. Esto implicaba una fuente de información secreta de discos que si bien se conocían, no se podían adquirir fácilmente.

Esto pasaba un poco con otros géneros de rock, pues, si alguien pretendía escuchar la discografía del rock más selecta, implicaba acceder al material discográfico al paso de los años. De esta manera concebíamos el género *prog* como un cosmos multidimensional con sus galaxias, constelaciones y estrellas rutilantes.

El progresivo no tenía una filosofía definida, se movía en distintos ámbitos entre la psicodelia, la mitología antigua europea, la literatura fantástica, la utopía como alteridad y la ciencia ficción. Mientras que la base rítmica estructural del rock progresivo se sustentaba en la música clásica, el jazz, la experimentación electrónica y en ocasiones se introducían pasajes metálicos.

En el círculo en que me movía no aceptábamos el rock *gabacho hippie*, a excepción de figuras como Frank Zappa, o grupos como Dixie Dregs, Residents, Boston, Ambrosia, Kansas, aunque la mayoría de estos grupos no asumieron la etiqueta de progresivos, pues los norteamericanos nunca lograron consolidar un liderazgo cultural en esta corriente, más que como *show bizz* o mediante el denominado *stadium rock*, en otras palabras: música para consumo de las masas.

En contraparte, a principios de los años 70 existía el refinado movimiento progresivo que se generó en Cambridge, con la denominada “escena de Canterbury”, que produjo grupos y obras musicales excelsas. Otras sedes culturales se hallaban en Berlín, Roma, Rotterdam, Bruselas y Copenhague. A fines de los setenta, surgió otro movimiento denominado *Rock in Opposition* que era un colectivo que agrupaba bandas europeas de *prog* y música experimental que se manifestaban en contra de la industria musical anglosajona que se había apoderado del rock convirtiéndolo en un producto más de enajenación masiva.

Si bien, el dominio de Inglaterra y Estados Unidos en el rock ha sido hegemónico, el progresivo aportó nuevos enfoques de diferentes culturas musicales europeas provenientes de

Italia, Alemania, Holanda, Francia y Bélgica, que lograron atraer la mirada internacional y al mismo tiempo enriquecer la tradición artístico musical de estos países. México contó con algunas bandas pertenecientes a este género, entre los cuales destacaban Nuevo México, Decibel, Al Universo, Chac Mol, Dug-Dugs, entre otros, en una época en que el rock mexicano estaba considerablemente limitado.

A través de las revistas mexicanas de rock: *Conecte* y *Sonido*, y el programa *Alta Tensión* en el canal 13 (XHDF-TV) propiedad del gobierno federal, seguía el sendero del progresivo que se comenzaba a diluir, pues el *prog* entró en un movimiento retrógrada, inaccesible y masificado, o bien, fueron absorbidos por el negocio de la industria musical.

Para dar una idea del rezago cultural que se vivía en México con respecto a este género, alguno que otro grupo de esta corriente pudimos verlos en vivo hasta principios de la década de los 90s en el D. F., mucho tiempo después de su auge y declinación artística. Incluso en Zacatecas, el primer concierto de una agrupación internacional de rock progresivo tuvo lugar en julio de 2002 con la visita de Premiata Forneria Marconi, luego Banco y posteriormente en 2004 de Il Balletto di Bronzo, sobrevivientes del pasado glorioso de este movimiento. Afortunadamente esta corriente no se extinguió, sino que se pervivió durante la década de los 80 y resurgió nuevamente a fines de la década de los 90s del siglo XX. En el siglo XXI, se fortaleció culturalmente y surgieron una gran cantidad de grupos nuevos que tomaron la estafeta y produjeron obras conceptuales siguiendo la tradición de esta corriente musical.

Otro componente esencial en esta cultura eran las portadas de los discos consideradas como otra expresión del arte moderno. Las cubiertas de los acetatos empacados en gruesos sobres de cartón y envueltos en papel celofán implicaban para el consumidor una actitud estética contemplativa que comenzaba en las tiendas de discos. El LP se valoraba no sólo por sus atributos musicales, sino también como un trabajo de arte gráfico, cuyas tendencias variaban entre el *Art Nouveau*, el *Pop Art* y el *Collage*. Su época de mayor esplendor contracultural fue el período psicodélico de la segunda mitad de los sesenta y subsecuentemente con el desarrollo de las técnicas modernas de diseño y serigrafía, los trabajos de arte elevaron su calidad.

La tipografía se desplazaba al concepto imaginario por lo cual, además de generar un valor económico en el mercado encerraba cierto fetichismo como un producto de lujo, lo cual equivalía a comprar una obra de arte. Este trabajo no sólo se remitía a los discos LP, sino también incluía posters y constituía una forma de reclutar fanáticos para la creciente industria de consumo musical disfrazada de contracultura, mediante fascinantes ilustraciones o bien, espectaculares fotografías de conciertos en vivo.

Así que cuando visitaba a mis amigos Raúl y René Martínez para ir a escuchar discos, me desplazaba en camión urbano desde Río Blanco a Ixtaczoquitlán (durante una aproximadamente hora) para oír el *Moving Waves* de Focus; *Atom Heart Mother*, *The Dark Side Of The Moon*, de Pink Floyd; *Tarkus* y *Trilogy* de ELP, y especialmente el *Made in Japan* de Deep Purple. Gilberto Flores (el Gibe), uno de mis vecinos que vivía en el área habitacional de la CIDOSA en el “cigüeñal”, era uno de los más actualizados en música de este género, porque como trabajaba como dibujante en un despacho de arquitectura, podía comprar los discos en *Hip 70*, en México, D. F., pero generalmente Gibe se inclinaba más hacia el rock pop.

Para no perder el paso y el espíritu rocanrolero asistía a las casas de Hugo Ríos y de José Luis Marín, dos amigos de mi generación, quienes vivían en la colonia Santa Catarina en Río Blanco (frente a la fábrica CIDOSA) y donde podía escuchar una extraordinaria diversidad de música. Mientras Hugo me inició en el *hard-rock* con The Who, Cream, el *heavy metal* de Led Zepellin, bandas que me cargaban de energía y optimismo y por otra parte grupos progres como Génesis. Por su parte, José Luis (hermano mayor de Gerardo, mi compañero de la secundaria), me prestaba los mejores discos *underground* que él conectaba con un amigo de Orizaba. Así me hallaba sumergido en un permanente movimiento acústico y sensorial aunque también presentaba todos los síntomas de un caso de *quadrofenia*, parafraseando el espíritu de dos operas-rock: *Tommy* (1969) y *Quadrophenia* (1973) de The Who.

Tres años más tarde, conocí en la Facultad de Antropología, en Xalapa, a Jacobo Montoya y a su hermano Leonardo, a través de los cuales me introduje a otros grupos gabachos y canadienses, como Jackson Brown, Rush, Bachman Turner Overdrive, Neil Young

y a esa exquisita cantante que es Joni Mitchel. Por su parte. Jacobo y Leonardo abrevaron de la información y discos progresivos que les recomendaba.

Jacobo, me invitó a vivir a su casa familiar en La Joya, Veracruz y al igual que yo, los hermanos Montoya eran adictos al rock, aunque con mayor sofisticación auditiva, pues contaban con un equipo de audio Marantz y una tornamesa Pionner que reproducían los Lps perfectamente. Años después en las reuniones con su familia, Jacobo contaba en tono de broma que cuando él y yo viajábamos de La Joya a Xalapa para surtir la despensa en el Súper, comprábamos más discos que víveres, los cuales depositábamos en el carrito de compras. Posiblemente esto sea cierto porque junto a “Súper Chedraui” se encontraba la tienda de discos “El Sótano”, donde nos surtíamos cada mes.

El entorno ritual para socializar un disco clásico *progre*, también suponía el uso de enervantes o un tiempo exclusivo dedicado a esta actividad que sobrepasaba el límite convencional. Por ello, al oír un LP en un tocadiscos, o en una consola estereofónica, o mejor aun, en un equipo modular con tornamesa, constituía cierto tipo de actitud frente a la vida que a los adultos exasperaba, pues para los melómanos representaba un momento íntimo y hedonista. A final de cuentas el rock progresivo no cambió en nada la realidad, pero me proporcionó el *concepto de arte* y mi *acento* personal.

No obstante, mi generación setentera se topó con la ideología hippie de extracción esotérica, la cual en aras de promover la liberación sexual, las comunas, el culto a la ecología guiada por la “era del acuario”, y enajenada por el consumo de estupefacientes y del rock como parafernalia, evidenciaba una estructura mental retrógrada y autoritaria. Aspecto que iba a contracorriente con los ideales político culturales de los movimientos juveniles de los 60s, que mantuvieron distancia de aquella subcultura. El relevo de mi generación se encausaría hacia otro horizonte, carente de ideales de cambio por la derrota del movimiento del 68 y con la difícil tarea de construir otro proyecto de sociedad sin utopía, en un entorno de homogeneización.

Fue durante mi época preparatoriana, donde tuve oportunidad de toparme con profesores como Octavio Reyes, un joven escritor y profesor de historia del arte que por aquellos años escribía su novela “Cangrejo”, y combinaba en sus clases el gusto por la

literatura, y la música clásica con el rock. El bohemio profesor Esparza, impartía la asignatura de Sociología y también abordaba temas contraculturales en sus clases.

Tal vez el Homo *ludens* que llevaba dentro: rebelde, inestable, egoísta y por otro lado, la vocación social de la década de los 70 que no practiqué, me llevaron contradictoriamente a la Antropología, primero como asignatura que por cierto, pocos años después desapareció del currículum de Sistema de Educación Media. Luego como área de interés junto con la Historia del Arte del Mundo Clásico, materias que fueron definiendo mi profesión hacia la historia y la antropología, aunque mi padre insistió toda la vida que me convirtiera en abogado.

Posiblemente aquél viaje familiar a Oaxaca de visita a Monte Albán y Mitla atrajo mi interés en la historia de México y las culturas antiguas; o tal vez el viaje de estudios a Teotihuacán y a Oaxtepec Morelos, que realizamos los alumnos que cursábamos el segundo año del bachillerato junto con el maestro que impartía la materia de antropología, haya despertado un interés definitivo en esta ciencia. Quizá la influencia de mi tío Rafael, como arquetipo naval, o a lo mejor las historietas de Tarzán, Korak, Congo Bill o acaso las novelas de Emilio Salgari. Es algo que nunca podré saber realmente.

El Propedéutico que cursé en Ciudad Mendoza, previo a mi ingreso a la Universidad despertó mi interés en materias como estadística y teoría de la historia. Por otro lado, entré a un equipo de atletismo para prepararme en competencias de Marathon, lo cual me proporcionó una necesaria disciplina que me hacía falta.

Por esos años al calor del pre-mundial de Argentina, junto con mi amigo Miguel Cantellán fundamos un equipo de fútbol en 1977 al que le puse el nombre de uno de mis grupos favoritos de rock progresivo: *Le Orme*, cuyos colores fueron los mismos de mi selección mundialista favorita: la naranja mecánica campeón sin corona del mundial de Alemania 74.

Le Orme (el equipo), tuvo una vida de 13 años con dos campeonatos de liga, dos torneos de copa y un torneo increíble que no quisimos ganar en mi papel como director técnico, ya en el final de la década de los ochenta.

Así que durante la segunda mitad de los 70 vivía en una burbuja en forma de pelota con sonido estéreo. La escuela, apenas una circunstancia porque no me ofrecía una experiencia distinta.

Estos fueron años difíciles por la crisis económica que vivió el país a partir de 1975, la cual pegó duro en las familias mexicanas, como fue nuestro caso. Hacia principios de los 80s con la apertura del GATT, China inundó de materia prima a México, la debacle económica y financiera de la industria textil mexicana se había iniciado porque además de no actualizar su tecnología, acumuló una gran cantidad de remanentes.

A inicios de 1979, la familia se mudó a la nueva casa en el fraccionamiento Hospitalito que se convirtió en el hogar definitivo de la familia, con una descendencia que se fue extendiendo al paso de los años. Primero con el casamiento de mi hermano Leonel con mi cuñada Ivonne en 1985, con la cual procrearon dos hijos (Leonel y Laura) y posteriormente le siguió mi hermano Gabriel quien en 1990 se casó con Luz María y también tuvieron dos hijos (Iván y Gabriela).

En 1986, a los 60 años, mi padre renunció a la CIDOSA y se fue a trabajar temporalmente como director de una industria textil en Tepeji del Río, Hidalgo.⁴² Al principio de la década de los noventa, toda la industria mexicana se hallaba en quiebra y gran parte de este sector prácticamente desapareció del mapa industrial del país. La empresa CIDOSA liquidó a los empleados, obreros y las fábricas que se localizaban en el Valle de Orizaba fueron cerrando poco a poco, sin que los sindicatos pudieran hacer nada, pues sus mejores tiempos habían pasado.

Mientras vivía la superficial década de los ochenta, mi amigo el lingüista Andrés Hasler Hangert, que recién había sido contratado como investigador del Centro de Investigaciones en Estudios Sociales y en Antropología Social (CIESAS) me rescató de la ignominia y a fines de 1986 me fue a buscar hasta Río Blanco para informarme que el Dr. Aguirre Beltrán, director del CIESAS-Golfo estaba reclutando tesisistas para formar un equipo de investigación en la Sierra de Zongolica, Veracruz.

Al convivir de cerca con el Dr. Aguirre y la comunidad de investigadores del CIESAS-Golfo, me motivó a convertirme definitivamente en antropólogo y tomar en serio mi profesión. Así fue como a los 26 años entré al entorno de la investigación académica y

⁴² Así asumía mi padre su profesión de ingenio textil. El “hilandero” equivale al oficio del ingeniero textil.

presentar de manera formal mi primera ponencia que se publicó en 1987, como producto de un trabajo de corte histórico realizado en la ex hacienda-rancho de Coyametla.⁴³

Traspaso de umbrales en el laberinto.

La hora de convertirme en profesor llegó muy tarde a mi vida, pues contaba con 35 años cuando arribé a Zacatecas en agosto de 1995, después de concluir el programa completo de los cursos de una maestría en El Colegio de Michoacán con el trabajo de campo concluido y una estancia de un año en la Universidad de Texas (UT). Durante ese tiempo acopí información para mi tesis de maestría y escribí los capítulos centrales de mi tesis. Sin embargo, el 94-95 fue un año patológico para mí, teñido de una crisis personal y en el entorno de un trauma social con el derrumbe del proyecto neoliberal salinista que condujo al país a una aguda crisis.

Esos años me marcaron como un antropólogo maldecido por mi comunidad en El Colegio de Michoacán, pues después de un serio conflicto con un arqueólogo gringo, mi carrera estuvo a punto de terminar, pues este problema detonó un malestar en la comunidad del Centro de Estudios Antropológicos del ColMich.

No me importó que la comunidad de profesores se dividiera a mi favor y en contra, dirimiendo si me expulsaban o decidían darme el pasaporte para titularme. Estaba demasiado cansado de tantas presiones, pues por una parte se hablaba de mi proyecto que desarrollaba en Texas, mientras que otros dudaban de que existiera sobre papel todo lo que bien que se hablaba públicamente de esta investigación, que por cierto anticipé en varias ponencias presentadas en coloquios, mesas redondas y una conferencia presentada en el Centro de estudios Latinoamericanos de la UT, en dos artículos y un libro.⁴⁴

⁴³ Este trabajo lo titulé: “Haciendas y hacendados durante el Porfiriato en Zongolica, Veracruz: los casos de Talnecpaquila y Coyametla”, en *Memoria sobre el Congreso de Historia sobre la revolución mexicana (1910-1920)*, en Othón Arroniz (coord.), México, 1988.

⁴⁴ Estos artículos son: “Estrategias de acción política de los empresarios uruapenses”, en *Relaciones* (81-105, XVI), 1995; “La fiesta como consenso en la asociación empresarial. Un acercamiento al estudio del cambio social en las prácticas corporativas en el centro norte de Michoacán”, *Clio* (13), 1995, y el capítulo de libro: “La participación de grupos de poder en la diferenciación del espacio urbano de Uruapan” en Víctor Gabriel Muro (coord.), en *Ciudades provincianas de México. Historia. Modernización y cambio cultural*, El Colegio de Michoacán, México, 1995.

Una parte, del fondo del problema era la envidia y el encono con un joven antropólogo inmaduro de 25 años que era protegido por dos de los más destacados líderes de El Colegio de Michoacán, Pepe Lameiras y Biggitte Bohem y sus agallas para lanzarse hasta Michoacán con la finalidad de cursar y concluir una maestría sin beca. Después llevar a cabo un trabajo de campo de dos años, con el apoyo de un contrato del Col-Mich y posteriormente obtener el *Visting Scholar* en la Universidad de Texas, sólo por el simple disfrute de cristalizar una investigación social.

Lo cierto es que mientras sobrellevaba mi crisis personal en la UT, sin hablar bien inglés mantenía a todo vapor el proyecto de investigación acopiando información en la Biblioteca *Nettie Lee Benson* y escribiendo los capítulos de mi tesis. La presión del gringo fascista que me hospedaba y que a su vez era investigador de El Colegio de Michoacán, se encargaba de desvirtuarme frente a la comunidad académica del ColMich.

Por decisión propia perdí contacto con mi directora de tesis, que era la presidenta de El Colegio de Michoacán y con la comunidad académica que representaba y mandé todo a volar. Decidí concluir mi tesis en México y utilicé en la primavera de 1994 el novedoso correo electrónico para buscar un empleo en México desde la UT. Entre la Universidad de Guadalajara y la Universidad Autónoma de Zacatecas, me incliné por la segunda oferta y arribé a la “ciudad se cantera y plata” a fines del verano del 95. Fueron tiempos difíciles porque a pesar de mantenerme en contacto con mi familia, entre el 94 y el 95 tuve una experiencia solitaria que encontró un punto de estabilización a fines de ese año, cuando ingresé definitivamente a laborar en la UAZ.

Los mejores recuerdos que tengo de Texas son los amigos que dejé, como la talentosa artista venezolana Anita Pantin, con quien establecí una productiva relación artístico intelectual en el entorno de la *Nettie Lee Benson*; la familia Rocha, quien me extendió su mano en los momentos más difíciles. El ambiente estudiantil de la Calle Guadalupe en el campus de la UT y los paseos nocturnos los fines de semana en la calle Sexta en el Down Town de Austin, donde tocaban músicos de rock y de *country and blues*, la luminosidad nocturna de Austin y el entorno intelectual que me rodeaba. Todo aquello quedó atrás y ahora me parece tan lejano.

Me enrolé a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Zacatecas, donde permanecí hasta 1998. Durante esos tres años, mi línea de investigación se movía entre la antropología del desarrollo y la historia de la agricultura, aunque en la Facultad de Ciencias Sociales de la UAZ, no había antropólogos mantuve un seminario de investigación con ese enfoque. Dos alumnos que participaban en mi seminario: Margarita Loera y Rigoberto Fraire, me invitaron a pertenecer a una ONG orientada hacia la temática del medio ambiente y desarrollé algunos diagnósticos patrocinados por PRONAFOR (Programa Nacional Forestal dependiente de la SAGARPA) para impulsar proyectos de desarrollo comunitario.

El más exitoso de ellos fue el desarrollo de un proyecto de corte etnológico en la delegación municipal de Zóquite que derivó hacia la organización, diseño, construcción y montaje museográfico del Museo de Zóquite donde produje varias exposiciones y proyectos alternativos. Como conservador del Museo de Zóquite, le dediqué once años aproximadamente entre 1999-2011, mientras mi vida personal sorteaba relaciones de pareja, como si practicara algún deporte extremo. Al mismo tiempo mi vida profesional en la UAZ estuvo marcada por constantes desafíos y obstáculos que tuve que vencer cada día por carecer del título de maestría.

Este proceso estuvo marcado por un cambio de orientación hacia la docencia, pues después de que fui requerido en 1998 para entregar cuentas ante la Junta de Profesores de El Colegio de Michoacán, decidieron darme el pasaporte para titularme. No regresé a presentar el examen de grado por decisión propia, estaba demasiado dolido y harto de las dudas que se cernían sobre mi. Había trabajado al tope de mis posibilidades con presiones intensas. Era hora de seguir mi propio camino y recuperar el respeto por mi persona. Se generó entonces en la comunidad antropológica y en la propia UAZ, la leyenda de que había sido echado de mi propia manada.

El 98 estuvo plagado de nuevos conflictos, porque después de un bochornoso incidente que me tocó presenciar en la dirección de la Facultad de Ciencias Sociales, por la golpiza a un profesor por parte del director Francisco Valerio. Una terna integrada por Paco Muro y Nicolás Loza y yo, enfrentamos ingenuamente al director en unas elecciones universitarias, quien después de mover su influencias en la UAZ, fue ratificado en el poder como

coordinador. Valerio ejerció una venganza política en contra nuestra, hasta que bajo presión decidimos marcharnos de la Facultad de Ciencias Sociales.

En julio de 1998, mudé mi adscripción a Docencia Superior, donde encontré el respaldo de mi colega Sergio Espinosa Proa y Thomas Hillerkuss, y de la comunidad de profesores con quienes interactué durante seis años al organizar cinco diplomados bajo la línea de Antropología Social y Etnología. Fueron años difíciles porque había perdido mi tiempo completo y sólo me mantenía con diez horas que poco a poco fui remontando hasta recuperarlo.

Entre 2000 y 2003 decidí cursar obligatoriamente la Maestría en Filosofía e Historia de las Ideas (MFHI) para obtener el título de maestro, y en 2003 cambié mi adscripción a la Maestría en Docencia y Procesos Institucionales porque simple y llanamente a nadie de los docentes de la MFHI les interesaba trabajar de forma interdisciplinaria y menos aun establecer nexos entre la filosofía y la literatura con la antropología, a excepción de Sergio Espinosa y Thomas Hillerkuss, quienes tenían la formación etnológica.

Al impartir clases en la MFHI supuso retos como el de los deportistas que se especializan en pruebas olímpicas en deportes colectivos como futbol, pero que de repente por alguna razón tienen que entrar a competir en la prueba de natación, salto de obstáculos o carrera de fondo. Imposible mantener un ritmo de competencia tan desfavorable, por lo cual voltee los ojos hacia la Unidad Académica de Antropología, donde podía desarrollar todas mis capacidades como etnólogo y antropólogo.

Los cinco diplomados de Antropología que organicé en la Maestría en Docencia Superior me dieron la oportunidad de contactarme con mis antiguos colegas antropólogos: Andrés Fábregas, Andrés Medina, mi antiguo profesor Scott Robinson (antropólogo visual), Raymundo Mier y otros participantes como el arqueólogo Raúl Aranda, quien en aquel entonces era el director de Antropología.

En el ciclo 2000-2001, Raúl Aranda nos invitó a Sergio Espinosa (director de la Unidad Académica de Docencia Superior) y a mí, a impartir cada quien 10 horas frente a grupo. A mi me correspondió impartir la materia de Introducción a la Antropología y posteriormente Teoría antropológica I, mientras que Sergio se ocupó del seminario de Mito, magia y religión.

Después de un agudo conflicto entre la planta docente, Aranda (oriundo del D. F.), junto con su esposa, la arqueóloga Gisela se marchó de Zacatecas y por decisión del rector Raymundo Cárdenas, el arqueólogo Cristobal O' Neill, pasó a ocupar la dirección de la Unidad de Antropología en medio de un simulacro para elegir un director sustituto. O' Neill me cedió la materia de Etnohistoria en 2002 y nuevos conflictos y divisiones afloraron en la planta docente de la Unidad de Antropología que me alejaron temporalmente del escenario de esta comunidad. Este proceso político derivó en la salida de O' Neill, como director de la UAA y el arribo de Almudena Gómez en el período 2003-2006.

En agosto de 2005 fui invitado a presentar una conferencia magistral en el Coloquio de Estudiantes de Arqueología, en el Foyer del Teatro Calderón donde presenté una ponencia que titulé “¿Cómo convertirse en antropólogo y no morir en el intento?”, que fue publicada completa en la sección cultural *El Sol de Zacatecas*.

Si bien, mi tiempo completo estaba en la MFHI, el año de 2003 representó una coyuntura institucional en la Especialidad en Docencia que se había creado durante los principios de la década de los 90 del siglo XX, que en aquél año se transformó precisamente en la MDPI.

Al entrar a esta maestría definitivamente adquirí el oficio de docente porque tuve que impartir clases de manera más formal frente a profesores de educación básica y media en las asignaturas de Bases antropológicas de la educación y de Etnografía. En este posgrado encontré calidez, afectos, solidaridad y apoyo institucional, en una comunidad de docentes orientados al tema de las instituciones educativas. En este posgrado inicié con 10 hsm, mientras en la MFHI mantenía 20 horas como docente.

Mi entrada a la MDPI, generó expectativas en el colectivo de profesores porque las materias que se relacionaban con la antropología educativa podían coadyuvar a las investigaciones de tesis de los alumnos y generar una nueva línea de investigación. Hice lo que pude en este proyecto donde formé cinco generaciones de estudiantes de maestría con este enfoque, aunque en realidad, las instituciones educativas no eran mi campo de especialización, pues mis intereses andaban por otro rumbo: la antropología del desarrollo, área de investigación que había abandonado precisamente en 1998 cuando mudé mi adscripción a Docencia Superior.

Pronto me di cuenta que el debate epistemológico en la MDPI se orientaba por el enfoque institucional y la investigación educativa, aunque en realidad el núcleo problemático se reducía a la UAZ, tal y como pasaba con el CESU en la UNAM, que servía en cierta forma como modelo institucional para la MDPI.

Sin embargo, mi posición teórica divergía porque desde mi punto de vista hacían faltan dos aspectos en el currículum de la maestría recién creada: una base de análisis estructural global en torno a la problemática de la educación en Latinoamérica y México, y un análisis regional sobre la misma cuestión en el estado de Zacatecas.

El otro factor era que en la planta docente no todos éramos especialistas en la temática educativa institucional, sino que proveníamos de distintos campos de las humanidades y la educación y por otro lado, de las Ciencias Sociales.

De esta manera, el trabajo colectivo en reuniones de profesores no terminaba por cuajar un debate teórico-metodológico que consolidara un proyecto intelectual o en buscar una función social más específica de la maestría en el plano estatal. Por el contrario, las interminables reuniones se circunscribían a la actualización de los programas de los cursos de maestría correspondientes a cada ciclo escolar, la disputa por los tesis, las discrepancias personales, los conflictos político-interinstitucionales en la Unidad Académica de Docencia Superior, y el desamparo de un proyecto propio que guiara a la MDPI.

Esta incesante búsqueda de un sendero teórico, cuyo final del arcoíris conducía a una especie de estadio superior de reflexión intelectual denominado por el colectivo de profesores: *la crítica a la modernidad*. Este plano intelectual –por así llamarlo- constituía una suerte de paradigma inestable, o tal vez un proyecto académico institucional, aunque más exactamente podía definirse como un círculo de debate, que por ningún lado atravesaba una reflexión sobre México.

Los puntales de esta reflexión filosófica se encontraban en la Maestría en Filosofía e Historia de las Ideas (MFHI), con los idearios de Jorge Juanes y Sergio Espinosa, cuyo choque de egos provocó entre 1992 y 1996 un colapso político cultural en el interior de la Unidad de Docencia Superior, concomitante con una división política generada con el grupo de poder de José Román Gutiérrez que terminó con la salida de éste y Jorge Juanes, seguido por la directora Elizabeth Sánchez Garay.

Mientras el proyecto de la MFHI se desvanecía poco a poco, producto de la discordia, y la excesiva heterogeneidad profesional de sus miembros que miraban en distintos puntos del horizonte, la ausencia de una disciplina grupal, y sin ningún compromiso con la realidad.

En el mismo contexto de principios del siglo XXI se aplicaban una serie de reformas estructurales en el país: en 2004, la puesta en operación del Tratado de Libre Comercio para América del Norte (TLCAN) cuya firma se había realizado en 1994; la aplicación de las reformas educativas iniciadas con el Acuerdo Nacional para la Educación en 1992 y en 1997 del “Programa de Desarrollo Educativo” orientado por el modelo de competencias, durante el gobierno de Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000) y secundado por Vicente Fox (2000-2006) con el denominado Programa Nacional de Educación y por el Plan Nacional de Desarrollo de Felipe Calderón (2006-2012). Por otro lado, afloró una crisis estructural en las universidades públicas, como fue el caso de la UAZ, marcado por un paulatino endeudamiento, la corrupción interna de sus dirigentes y un decremento presupuestario federal, que provocó a la larga, la pérdida de autonomía de esta institución y la desintegración definitiva del proyecto universitario. La lumpenización del profesorado, de los trabajadores administrativos y el clima político institucional decadente fue el signo que marcó todo este período, en el entorno de las reformas estructurales de la globalización educativa.

En dicho contexto coyuntural, el enfoque teórico institucional de la MDPI que se encontraba en gestación, se topó con una oportunidad de oro entre 2003 y 2005: extenderse a otras ciudades en Jalpa, Zacatecas y Monterrey, N. L., que posibilitaban otros horizontes de renovación. Estos fueron los años decisivos para el crecimiento institucional de esta maestría, porque en las dos regiones, cada uno de los miembros del posgrado pudimos demostrar nuestras capacidades profesionales a partir de la experiencia acumulada. Por otro lado, esta coyuntura constituía un escenario de renovación institucional que podía conllevar a consolidar un proyecto interdisciplinario e interinstitucional a mediano plazo.

Durante este lapso ocurrió un cambio en mi vida, cuyas decisiones personales le dieron otro rumbo a mi existencia. Después de 10 años de laborar en la UAZ, carecía de una estabilidad laboral, en parte porque no tenía el grado de maestro, hasta los primeros días de febrero de 2003, cuando logré titularme en la MFHI y en parte por el desinterés de los directores de la Unidad de Docencia Superior.

En 2003 ingresé con 10 hsm a la MDPI que se encontraba en integración con una oferta laboral de la Mtra. Marcelina Rodríguez, responsable de dicho posgrado en la Unidad de Docencia Superior, que desde 2002 dejó de nombrarse así, para convertirse en Unidad Académica. En el ciclo escolar 2005, ya no pertenecía a la planta académica de la MFHI, por lo que mi carga de trabajo se hallaba distribuida con medio tiempo más 10 horas en la MDPI y medio tiempo en la Unidad Académica de Antropología.

Hacia 2005 el panorama parecía que iba viento en popa en la MDPI, aunque con cada pie en dos unidades académicas distintas, lo cual suponía que pronto se acercaba el momento de tomar una decisión laboral definitiva. Este escenario se manifestó a mediados de 2005, cuando hubo una promoción de basificación por parte de la UAZ y del SPAUAZ en la Unidad Académica de Docencia Superior. La Mtra. Marcelina Rodríguez, directora de la MDPI ofreció basificarme con medio tiempo más diez en este programa, pero pudo más mi lealtad al deber que el uso del sentido lógico racional ante tal oportunidad.

En una reunión de Consejo de Unidad, con el camino despejado por el director de la UADS Thomas Hillerkuss, la Mtra. Marcelina y en presencia del secretario académico Francisco Domínguez Garay, decidí rechazar la oferta y tomar solamente la base de diez horas, y por otro lado, esperar basificarme definitivamente en la Unidad de Antropología cuando el tiempo lo ameritara. Mi argumento era muy simple: mi lugar como antropólogo era la Unidad Académica de Antropología, no la Unidad Académica de Docencia Superior. Aunque debía esperar cuatro años para tener el medio tiempo en aquella unidad.

Aun recuerdo las caras de sorpresa de las autoridades de la secretaría académica y de desilusión de mis compañeras y compañeros de la MDPI. Domingo Cervantes sólo atinó a preguntarme si “estaba borracho”. Mientras que mis demás colegas no comprendieron nunca la controvertida decisión. Esta significaba un serio cuestionamiento a la improvisación que predomina en la UAZ, donde los espacios profesionales no son ocupados por especialistas de carrera, sino que la norma es la endogamia profesional y la improvisación del currículum como sucede en varias unidades académicas.

Después de tres años continuos de laborar como docente en la Unidad de Antropología en 2006, obtuve la descarga de tiempo completo en el Doctorado en Estudios del Desarrollo (DED) con una beca de CONACYT que promovió la directora Almudena Gómez, directora de

la Unidad de Antropología. El director de la UADS Thomas Hillerkuss, me había anticipado que si quería cursar un doctorado, sólo podía descargarme de medio tiempo en la MDPI, así que la suerte ya estaba echada, pues me había adelantado a este escenario.

Precisamente durante 2006 a petición del colectivo de la MDPI, se solicitó una evaluación externa de las CIEES en la Maestría en Docencia y Procesos Institucionales que regresó al mundo real al colectivo de profesores de este posgrado. Los evaluadores concluyeron con las siguientes recomendaciones: replantear el proyecto de posgrado de la MDPI, demoler el plan de extensión institucional que se mantenía en otras sedes por la baja eficiencia terminal. Otra recomendación de los evaluadores fue que la MDPI se integrara con la maestría vecina de Docencia en un solo posgrado, así como incorporar especialistas en el tema educativo, renunciar al desarrollo de la investigación que no había producido frutos editoriales, depurar materias y concentrarse en un solo tema: la formación de profesores.

Los docentes obedecieron y en una reunión del colectivo evaluaron la improcedencia de continuar con el proyecto de extensión regional y de investigación. Sólo un profesor (Manuel Martínez), de los seis que formábamos parte de la planta de maestros, continuaba viajando por su cuenta a Jalpa para dar asesorías a los alumnos egresados de las dos generaciones que produjo la MDPI.

Ante mi descontento con esta decisión tomada por el colectivo de la MDPI, corroboré que no tenía nada que seguir haciendo en este posgrado, pues a la hora de la verdad el colectivo de profesores se asumía más como una comunidad política que renunciaba definitivamente a su proyecto y a sus ideales sometiéndose a los nuevos lineamientos burocráticos.

La mayoría de los miembros del colectivo de profesores responsabilizó a la Mtra. Marcelina de que la MDPI se declarara en una quiebra intelectual y perdiera su autonomía frente a la UADS, subordinándose a otro proyecto de integración institucional. El mayor peligro que corría dicho programa era la inminente extinción del posgrado, tal y como sucedió también con la MFHI, cuyo final también se avecinaba en medio de una acalorada división de los miembros que formaba este grupo académico.

La realidad era que el proyecto académico de la UADS nunca logró consolidarse de manera consistente y sus cimientos eran débiles. Por un lado, la Maestría en Educación (ME)

se adscribía a las ciencias de la educación y la pedagogía, mientras que la MDPI se desmarcaba hacia el campo de la teoría institucional y el discurso posmodernista. Además de que los colectivos de docentes que se hallaban adscritos a las dos maestrías mantenían viejas rencillas personales.

Por su parte, la MFHI, a pesar de tener una planta docente de competentes filósofos, la mayoría nietzscheanos carecía de un núcleo conceptual que derivara en productos educativos lineales. Por el contrario, había una dispersión teórica cuyos productos suplementarios no eran exactamente de carácter filosófico e histórico, sino literarios.

Así pues, en el currículum de la UADS había un divorcio entre la Filosofía, las Humanidades y las Ciencias Sociales que impedía clarificar el rumbo. Un ejemplo de ello, era el tema de la etnografía como asignatura, perfectamente mal comprendida por algunos colegas de la MDPI, pues alguno que otro confundía el enfoque disciplinar antropológico con el método de investigación de campo que a fines de la década de los 70s en el naciente campo de la sociología educativa fue adaptado al estudio de la escuela.

La etnografía como método de análisis social se enseñaba en los cursos de la MDPI para el desarrollo de tesis que ameritaran su utilización, aunque desprovistas de su matriz antropológica interdisciplinar. No obstante, las contribuciones de este método se podían cristalizar gracias a la disciplina y rigor de las asesorías de la Mtra. Marcelina Rodríguez, quien hizo posible que más de una vez se llevara realmente a cabo una experiencia interdisciplinar en las tesis de grado.

Por otra parte, al impartir la clase de Bases socio-antropológicas de la educación en la MDPI y documentar el estado de la cuestión de la antropología educativa, me di cuenta que detrás de este debate, no había etnografías del calibre de las que conocía en el campo de las ciencias antropológicas, pues incluso los investigadores educativos desdeñaban al método etnográfico antropológico por considerarlo de extracción colonialista.⁴⁵ Pero el punto de análisis era más simple: la etnografía recibía una confusa consideración de subdisciplina, método de investigación e ideología. Así pues, la óptica etnológica, en dicha discusión

⁴⁵ Cfr. Juan Manuel Piña Osorio, "Consideraciones sobre la etnografía educativa" en *Perfiles educativos*, número 78, (39-56).

“teórico metodológica”, simple y llanamente permanecía borrada del mapa intelectual del fenómeno educativo en México.

Hasta la fecha, este debate en nuestro país se niega a tomar en cuenta las diferentes experiencias investigativas producto del trabajo de campo antropológico en las escuelas indígenas, bajo la luz del enfoque regional orientado hacia una teorización propia. Por el contrario, la investigación educativa permanece situada en el plano del análisis sociológico institucional, estructural estadístico y perdido en una nebulosa dimensión subjetivista a expensas de las tradiciones de pensamiento diseminadas desde Europa noroccidental y Estados Unidos.

Esta situación se refleja en una serie de vacíos informativos y de investigaciones panorámicas en torno a las realidades regionales de las instituciones educativas en México, como es el caso de la región centro norte, que presenta un perfil geográfico educativo distinto al del centro del país, la cuenca occidental y el de la región del Golfo, que se caracterizan por otro contexto, como por ejemplo, una mayor presencia plurilingüe de las poblaciones indígenas.

La región centro norte, donde se ubica el estado de Zacatecas constituye un punto de enlace geopolítico y cultural que a nivel educativo tiene una tradición histórica distinta de otras regiones del país, por la fuerte presencia de la identidad criolla española y del poder social de la iglesia católica desde los tiempos del virreinato. Por otra parte, la ascendencia de la cultura ranchera en la región que colinda con los altos de Jalisco, establece núcleos regionales que se vinculan con el pasado novohispano de los pequeños propietarios con características de minifundio. La cultura ranchera se caracteriza por una identidad local propia basada en la actividad agropecuaria y asentada sobre las bases del parentesco extenso y una cultura del hombre a caballo que distingue a las unidades domésticas.

Por otra parte, en Zacatecas, la exclusión social y la corrupción, constituyen dos rasgos coercitivos que se manifiestan tácitamente a partir del virreinato; la actividad minera extractiva, el predominio y sujeción de una estructura económica y mental de las grandes haciendas durante cuatro siglos; la escasa presencia de grupos étnicos que fueron devastados durante la conquista; los procesos de las intervenciones extranjeras en el norte de país, la

disputa por límites geográficos territoriales con estados vecinos, y el fenómeno de la migración transnacional, conjuntamente terminaron por volatilizar la identidad zacatecana.

La agricultura, si bien representa un sector económico que constituye una de las bases de la economía regional, se enfrenta a la falta de subsidios, la variación de precios de los productos agrícolas controlados por el mercado y la carencia de una infraestructura hidráulica de obras de riego, factores que obligan a los productores campesinos y agrícolas a migrar a otros lugares y posponer sus proyectos de vida en sus terruños.

En efecto, desde fines del siglo pasado, existe una tradición de redes migratorias hispanófilas procedentes de Zacatecas hacia los Estados Unidos, y con el retorno de los trabajadores migrantes por la crisis estructural del capitalismo neoliberal orientó nuevos procesos de movilidad interna, desplazando a los migrantes hacia diferentes puntos del país. La escasez de oportunidades de empleo es un fenómeno que se debe a los ajustes estructurales de la crisis del sector minero extractivo, y a una apuesta mal planteada por el gobierno neoliberal con la instalación de las maquiladoras que no subsanan los problemas de empleo de la economía nacional.

La violencia generada por el crimen organizado desde 2006, ha provocado una situación de guerra civil en México, y Zacatecas es un punto estratégico, no solamente en el trasiego de drogas, sino también como un complejo sociocultural de grupos mestizos hispanófilos lumpenizados que son producto directo de la inequidad social, el acceso limitado a la educación y la corrupción del Estado mexicano. Estos grupos marginados principalmente de jóvenes se han alistado a las células narcoterroristas.

El conjunto de estos grandes rasgos y problemas con respecto de una nación que se abre paso en la globalización implica un abordaje teórico distinto para los especialistas educativos. El estudio de los múltiples aspectos económicos, geográficos y socioculturales que se relacionan con la escuela en Zacatecas, puede enriquecer el análisis de las instituciones educativas, siempre y cuando se enlace con un análisis histórico e interdisciplinario. Esto plantea también una problemática epistemológica que deriva en que la etnografía se utilice solamente como una herramienta más de los métodos cualitativos, sin una base de estudio antropológico interdisciplinario que contribuya a desentrañar los múltiples aspectos que forman el tejido económico y político cultural del país. Estos circuitos intelectuales de la antropología

desarrollada en México desde la posrevolución se conectan con la historia de la educación, la política indigenista y la afanosa búsqueda por consolidar el proyecto de Estado Nación.

Un ejemplo de los malentendidos que existen con la antropología y su método de investigación, lo experimenté en el XI Encuentro de Experiencias Educativas, organizado en 2011 por la MDPI, donde abordé algunos de los puntos arriba mencionados en una conferencia magistral con el tema de la etnografía educativa a solicitud de la Mtra. Marcelina Rodríguez, responsable de la MDPI. Aproveché esta oportunidad para volcar toda mi experiencia de diez años en la museografía comunitaria y particularmente en el museo de Zóquite con un enfoque antropológico que establece conexiones entre la educación y la comunidad. Con ello demostré que los vacíos educativos y morales del sistema educativo mexicano no contemplaban el tema del patrimonio material e inmaterial como una noción que cruza el currículum formal e informal de las instituciones escolares, y la relación escuela-comunidad que podían ser puntos claves para revertir los contrasentidos y vacíos del modelo educativo mexicano neoliberal centrado en el modelo por competencias de cuño globalizante.

El planteamiento anterior suscitó desacuerdos entre algunos de los asistentes que esperaban una conferencia donde se abordara el análisis que correlacionara metodológicamente la etnografía con respecto de la investigación educativa. Huelga decir que el arte de la etnografía consiste precisamente en llevar a cabo una investigación etnográfica, ya sea con una base etnológica o de corte antropológico-sociológico, práctica que comúnmente no se observa en el quehacer educativo y menos aun en los congresos y coloquios. Pues regularmente se debate en torno a los enfoques y uso descriptivo de los métodos en torno a como abordar lo social o lo cultural, y no de los aportes empíricos que suministra el trabajo de campo a la construcción de una teoría y a la solución de los grandes problemas educativos del país.⁴⁶

En las antípodas de este debate que se desarrollaba en el área de Humanidades y Educación de la UAZ, el Doctorado en Estudios del Desarrollo de base economicista, ni siquiera consideraba a la etnografía como un método que tuviera un “rigor científico”. Por mi

⁴⁶ Como producto de la experiencia en la temática de los museos comunitarios, escribí en 2009 una contribución para un libro: “Modernismo etnográfico, patrimonio cultural y experiencia educativa, un enfoque museístico de la comunidad” (149-179) en Manuel Martínez (coord.), *Sujetos e instituciones. Más allá de la escuela*, México, Universidad Autónoma de Zacatecas. Después de concluir mi doctorado retomé este tema entre 2012-2013 para cerrar este ciclo investigativo.

parte, consideraba que esta limitada concepción de los Estudios del Desarrollo era una de las 400 mil 567 cosas que me “venían valiendo gorro”. Mientras tanto me concentré de lleno en desarrollar una segunda edición de mi programa de investigación científico personal en el occidente michoacano con el tema de la agroexportación.

Desde 2001, me encontraba motivado nuevamente con el tema de la empresa de plantación de monocultivo de aguacate, tema de mi tesis de maestría que presenté en 2003 en la Maestría en Filosofía e Historia de las Ideas, pero cuya investigación fue producto de mi travesía por el Colegio de Michoacán.

A pesar del desaliento de no estar en una comunidad acorde con mi tema de investigación continuaba presentando ponencias con los resultados de mi trabajo en distintos eventos nacionales e internacionales, como en el *XXI International Congress of History of Science*, celebrado en México, D. F. en 2001. En el mismo año recibí una invitación de la escuela de agrobiología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, para que presentara una conferencia magistral, en el *Primer Congreso Mexicano Latinoamericano del aguacate*; otras ponencias presentadas en las dos ediciones del *Congreso Internacional Alexander Von Humboldt* (Morelia, 2003 y en el Puerto de Veracruz, 2005). También participé como profesor invitado en el Seminario “Origen y evolución del cultivo del aguacate. Un enfoque histórico cultural”, en el Centro Regional Universitario Oriente/Centro de la Universidad de Chapingo con sede en Huatusco, Veracruz (2004). Posteriormente presenté otra ponencia en el *VII Congreso de Semiótica Visual*, celebrado en Maracaibo, Venezuela en 2003, y por otra parte observaba el constante número de referencias bibliográficas anuales a mi trabajo investigación. Estos logros me pusieron de vuelta para cursar un doctorado con el enfoque de la antropología del desarrollo, en el Doctorado de Estudios del Desarrollo de la UAZ (2006-2010).

Por esos años se encadenaron una serie de procesos institucionales: en 2007, el Gobierno del Estado por medio del Instituto de Desarrollo Artesanal me otorgó un reconocimiento público en 2007 por mi labor investigativa en el desarrollo del Museo de Zóquite, y en 2008 obtuve un premio como el alumno más destacado de la generación del doctorado, -merito puramente circunstancial. Fue el momento de consolidar mi proyecto de vida personal, pues logré adquirir una bonita finca rural que vendí para luego adquirir una casa

propia al gusto de mis necesidades. Mi casa se convirtió en un lugar de reposo, disfrute, silencio, audición y al mismo tiempo en un centro de investigaciones privadas.

Por otra parte, en 2009 obtuve la basificación de medio tiempo en la Unidad de Antropología y en 2010 con el título de doctorado alcancé mi seguridad laboral con el incremento de carga definitiva, 15 largos años después de haber llegado a Zacatecas y haber ingresado a la UAZ. De esta manera conservé hasta 2011, 10 horas adicionales a mi tiempo completo en la MDPI que a partir de 2011 se reestructuró como Maestría en Docencia y Humanidades.

Otro beneficio obtenido por la controvertida decisión tomada en 2005, fue que entre 2008 y 2010 retorné a Michoacán a realizar mi trabajo de campo antropológico sobre el tema de la agricultura de agroexportación, mientras desde Uruapan, coordinaba el proyecto interdisciplinario “Mamut”, producto de un convenio entre la Unidad Académica de Antropología, el Museo de Zóquite y el Consejo Nacional de Arqueología que derivó en una excavación y recorridos de área en el arroyo de “Calabacillas”, en Guadalupe, Zacatecas y el montaje de una exposición *Crossover* titulada Expo Mamut 2010.

Una serie de artículos, conferencias y una historieta de divulgación fueron los productos inmediatos de estas actividades y dos invitaciones para impartir seminarios como profesor invitado: se trataba de un curso de Ecología cultural en el CIDIR, organizado por el Instituto Politécnico Nacional con sede Durango y años después impartí un seminario en el Centro de Estudios de Población de la Universidad Mayor de San Simón en Cochabamba, Bolivia como expositor y participante en una mesa redonda. Este último fue una replica de uno de los diplomados que había organizado en la Maestría en Filosofía e Historia de las Ideas, titulado: “El viaje y sus distintas dimensiones culturales”. En una palabra, había logrado exportar hacia el exterior del país un producto académico producido en la UAZ

Por último, en 2009, el Cuerpo Académico de Antropología, al cual me adscribí en ese mismo año, dio un salto cuántico con la figura de “Integración” a “Consolidación”, lo cual representó un estatus de legitimación institucional de la Unidad Académica de Antropología ante la comunidad académica de la UAZ. Aunque esto siempre me pareció más un espejismo que una realidad. Después de titularme del doctorado, me resistí a aplicar solicitud al Sistema

Nacional de Investigadores a cambio de mantener una buena calidad de vida y principalmente tiempo para mi vida personal.

Mi adscripción definitiva a la Unidad Académica de Antropología supuso cambiar de aires, pero también retomar un proyecto propio interrumpido en 1998, después de atravesar un laberinto lleno de obstáculos, refugios y atajos para encontrar finalmente un lugar más cercano a mi profesión como antropólogo. A partir de 2010 mi proyecto se estabilizó y se bifurcó en dos senderos: por un lado, la antropología del desarrollo y por el otro, el norte etnológico, lo cual considero fue sin lugar a dudas, la hazaña más grande de mi carrera como docente investigador de la UAZ.

Juego profundo: carrera de caballos en Jalpa

A finales del verano de 2005, en el curso de “Etnografía en educación” que impartía en la Maestría en Docencia y Procesos Institucionales en Jalpa, Zacatecas, tuve la oportunidad de generar distintos tipos de experiencias con los estudiantes de este posgrado. El enfoque de la etnografía como un método de la antropología en el entorno de la influencia del posmodernismo se desplazó hacia los estudios educativos con un enfoque sociológico con pretensiones interdisciplinarias.

Durante varios años, la obra de Clifford Geertz, *La interpretación de las culturas*, se consideraba la biblia de la etnografía no solamente por la correlación teórico-metodológica suscrita por el autor, sino también como una teoría enfocada hacia la interpretación de las culturas. Así pues, los capítulos: “Descripción densa. Hacia una teoría interpretativa de la cultura” y “Juego profundo. Notas sobre la riña de gallos en Bali”, constituían dos de las cartas de presentación de la antropología posmodernista. Por otro lado, la teoría de Geertz había sido adoptada por la sociología de la educación y era una lectura obligada.

Cuando me correspondía viajar a Jalpa para impartir mis clases en la MDPI, durante cuatro fines de semana consecutivos que normalmente eran en el verano, solía pasar ratos muy agradables en el entonces recién creado Campus UAZ que se ubicaba al norte del municipio, cerca del cruce que conduce a la población de Apozol.

El campus colindaba con un predio -donde algunos sábados y domingos- se organizaban las carreras de caballos con cruce de apuestas vía teléfonos celulares con las comunidades migrantes que residían en Chicago, Estados Unidos. Así que aquel día que viajaba en el taxi que me conducía desde el hotel al campus, pude observar el improvisado hipódromo sin gradas y a campo abierto. Un gran movimiento de aficionados, organizadores, apostadores y vendedores se colocaron alrededor de los carriles. Al final en la meta, sobre el toldo de un camión, se hallaba un fotógrafo con su tripié y su cámara para consignar el *photo-finish*.

Una reja de alambre separaba el campus UAZ del predio donde se realizaba la prueba hípica. Los cajones de salida para la competencia colindaban con los salones de clases que se hallaban al final de las instalaciones del campus. Casi al llegar a la sede universitaria, en el taxi tomé unas notas y se me ocurrió que era una buena oportunidad para contrastar la lectura de “Riña de gallos en Bali” con la carrera de caballos en Jalpa.

Una vez que arribé al campus, tomé camino al salón de clases y me dispuse a iniciar la sesión precisamente con la lección de Geertz. Di algunas indicaciones a los alumnos (la mayoría profesores de educación básica y secundaria), y señalé que el objetivo principal de la clase consistiría en que una vez que termináramos de discutir la lectura encargada la semana anterior, procederíamos ir a la carrera de caballos.

El objetivo del ejercicio –dado el reducido margen de tiempo- sería aplicar algunas técnicas etnográficas básicas como la observación detallada y las charlas informales, así como identificar algunos significados de la acción simbólica atribuida por parte de los participantes en dicho evento a determinadas unidades o estructuras significativas y poner atención en la forma en que ellos mismos (los alumnos del curso) se relacionaran con el público asistente. Les subrayé que la relevancia del trabajo etnográfico consistía principalmente en hacer comprensible la acción social mediante la decodificación de la conducta simbólica de los participantes a través de la observación y abstracción de los códigos sociales que veríamos en la carrera de caballos.

El grupo de alumnos mostró un gran entusiasmo, dado que la sesión tendría una parte práctica. Después de concluir el ejercicio de lectura, salimos todos del salón de clases y nos dirigimos al hipódromo. Los alumnos docentes se diseminaron por varios lugares donde

circulaban los organizadores de la carrera, los espectadores, los jinetes con sus equinos, los apostadores, los vendedores de cerveza, frutas, paletas, helados y fritangas. El ambiente de la competencia hípica, el bullicio de la gente, el juego de apuestas provocaban una tensión en los asistentes que se agregaba a la vibración del galope de los caballos.

Me aposté detrás del alambrado, cual DT de un equipo deportivo, para tener primero una visión externa de las acciones desarrolladas en el evento hípico, mientras vigilaba a los alumnos, quienes se internaban por diversos sectores en el improvisado hipódromo cuando finalizaba la primera carrera.

Se anunció entonces la segunda carrera y dos jinetes en competencia caminaron lentamente para colocarse en los cajones de arranque, luego se tomaron un tiempo y alistaron sus arreos. De pronto una de mis alumnas (una profesora de primaria) que se hallaba cerca de este sitio exclamó:

“¡Maestro, ya sé cuál es la droga que les inyectan a los caballos y ya consigné el nombre en mi libreta!”

Uno de los jinetes volteó a ver a la profesora y ajustó los arreos, mientras yo me froté nerviosamente la mano en la barbilla. No me inmuté, pero le di órdenes a la alumna que se fuera caminando rápidamente hacia la meta. Salí de mi área y me encaminé detrás de ella hacia el mismo lugar. Otros alumnos conversaban y hacían todo tipo de preguntas a un paletero, a algunos apostadores e incluso a los curiosos.

En medio del bullicio de la gente observé que un joven larguirucho de rostro afilado ataviado como *Cowboy* se les acercó a mis alumnos -que para entonces se mostraban expectantes por el próximo inicio de la carrera- y les dijo: “Les apuesto \$600 pesos a la yegua e incluso les cedo la mitad del cinto al *pinto*”.

Eso significaba que le otorgaba cierta ventaja al caballo rival en el *match*. Los profesores se emocionaron y consultaron sus finanzas, después de juntar el dinero con billetes y monedas, le propusieron que un conocido de ellos fungiera como testigo. El Cowboy aceptó y esperaron a que se desarrollara la carrera.

Un aficionado observaba rigurosamente todos los movimientos y yo me acerqué a él para tratar de establecer alguna conversación, pero de repente se oyó el golpe seco de las puertas donde salieron disparados los caballos a todo galope. En cuestión de segundos la

yegua alcanzó la meta y se impuso por amplia ventaja al caballo “pinto”. El rostro de desilusión de los profesores saltaba a la vista, mientras el cowboy impassible se dirigió al testigo y en silencio recogió su ganancia para después retirarse. El aficionado quien se encontraba a mi lado, me compartió su opinión:

Era obvio que ganara la yegua, pues el que le apostó, se dedica a este negocio desde hace tiempo, tanto que el domingo estuvo en una carrera en Villanueva y vio como el mismo caballo “pinto” había corrido y se hallaba cansado. Por eso ganó su favorito.

Solté una carcajada, mientras los aprendices de etnógrafos se acercaban a mí. Les inquirí irónicamente: “¿Han perdido todo su dinero, no es así? Algunos asintieron, otros guardaron silencio, mientras que otros más apuntaban obsesivamente en su libreta lo consignado en la carrera para no perder detalle de lo testificado.

Retornamos al campus de la UAZ y nos dirigimos al salón de clases mientras atardecía, conforme caminábamos pensaba que el Cowboy había sido el verdadero etnógrafo, el observador participante, al mismo tiempo el instructor de la clase de etnografía por ese día, y no yo.

Sin lugar a dudas, el juego profundo en la etnografía educativa si bien se basa en la experiencia intersubjetiva, supone la construcción común de significados entre quien observa y es observado.....

Anexo No. 11. Relato autobiográfico de experiencia de Luis Felipe Jiménez Jiménez

Fragmentos para una historia personal y desencantada de la educación

I

El adolescente, resignado, camina lentamente, sigue parsimonioso las figurillas que se dibujan en el pavimento, mientras da cada paso la calle parece prolongarse hasta el infinito. En el fondo de sus pensamientos, retumba la voz que exclama: ¡expulsado! ¡expulsado! ¡expulsado! El trayecto que recorría diariamente desde su casa al colegio y viceversa en un término de quince minutos, hoy se prolonga por casi cuatro horas, siente que este es el día más desgraciado de su vida.

II

El adolescente expulsado del Gran Colegio Católico, sabe que a partir de aquí no será un exitoso empresario, ni un destacado político, aún menos un sacerdote revolucionario o un artista alternativo. Será siempre un desencajado, destinado a “encontrarse a sí mismo”.

III

El nuevo colegio, dice el adolescente expulsado, es un “antro destartalado, pero además de lo de siempre, hay chicas y ¡que bellas!” Sus cabellos largos delicadamente peinados, sus ojos inquietos al paso de los muchachos, sus blusas ajustadas y sus faldas inquietantes conforman un misterio que incitan a explorar nuevos mundos. Es el jardín de las delicias, los dioses han hecho a la mujer y el cuerpo se descubre como una epifanía. ¡Que se mueran los curas y sus colegios de varones reprimidos!

IV

Si no se puede ser un respetable ciudadano, un importante empresario, un destacado político o un artista oficial, no queda otra alternativa en esta vida que ser abogado. La universidad liberal, no se sabe si por una muy bien elaborada planificación pedagógica o por pura

improvisación, que es lo más probable, implementa en sus facultades de derecho uno de las mejores estrategias de aprendizaje que se hayan practicado en la historia de la educación: los profesores no asisten durante casi todo el semestre lectivo, los estudiantes vagan por las instalaciones de la facultad como almas en pena absortos de aburrimiento, hasta que un día deciden poner en práctica su instinto: invaden las bibliotecas públicas a ver que encuentran, los bares de los alrededores, los billares, las casas de citas y los moteles de paso, pero también los museos, las salas de conciertos, los cines y los viejos cafés de intelectuales. El método es tan efectivo, que cuando los maestros aparecen faltando dos semanas para culminar el semestre, dictando apuradas clases, sobre las cuales interrogarán al estudiante en rigurosos y solemnes exámenes finales, los estudiantes más prácticos habrán depurado para entonces sus técnicas en el arte de hacer carambolas y embocar en las buchacas, algunos se habrán hecho adictos a las drogas o ya serán grandes consumidores de alcohol, y los menos serán expertos en erotismo, música y literatura de todo tipo, poesía vanguardista, modas filosóficas, cuando no eruditos cinéfilos. Este fue, sin duda, el más completo y eficiente método de educación integral.

V

Hubo un tiempo de estío en el que la filosofía era de *amateurs*, por tanto, sinónimo de juego, deporte, danza, seducción. Pero, vinieron las lluvias, y junto con los hongos creció la Facultad de Filosofía. Fin de la diversión.

VI

Lo que llamaban filosofía en la universidad pública era un completo campo de batalla: marxistas-leninistas contra castro-guevaristas; maoístas contra stalinistas; stalinistas contra marxistas-leninistas; castro-guevaristas contra maoístas; maoístas contra marxistas leninistas... A todo ello sumemos sus alianzas temporales, fricciones, divisiones, disidencias, revisionismos. Un verdadero espectáculo de vanas discusiones teológicas bizantinas de izquierda. Además de esto, de un par de angustiantes persecuciones policiales y una que otra novia *partisana* decepcionada por la falta de conciencia de clase del joven estudiante, ningún apego podía sentirse por esta escuela del resentimiento.

VII

Por el contrario, la existencia de las facultades de filosofía en las universidades privadas, no era una exigencia de responsabilidad académica o de compromiso con la formación de la tradición intelectual de las élites gobernantes, sino una mera estrategia de *marketing*.

VIII

Después de algún tiempo de convivir entre la universidad pública y la universidad privada, se llega a la profunda y preclara conclusión sobre su diferencia, esta radica en el estado de limpieza de sus baños.

IX

Un sabio bogotano decía: “no es que todo profesor sea un estúpido, pero si es cierto que todo estúpido se mete a profesor”. Nadie sabe escuchar prudentes advertencias a tiempo.

X

Del mismo modo que un día despertó Gregorio Samsa y descubrió que era algo así como un insecto gigante, el joven estudiante se despertó y descubrió que se había transformado en profesor universitario. No sabe cómo, pero por fin cayó en la cuenta que la orden de expulsión que emitió el cura años antes iba acompañada de una maldición, y esta tenía sentido. Ahora venía a comprender cuáles eran sus efectos.

XI

El sistema escolar, en todas sus instancias, es un fraude: prometen ciudadanos ejemplares, profesionales responsables, ascenso social, mejoramiento de las condiciones económicas de los educandos, progreso para el país. Al final este mismo sistema deja descubrir su designio y desenmascara lo que se oculta detrás de sus sofisticadas teorías pedagógicas: sólo quiere borregos obedientes, reproducir la división social y mantener el *statu quo*. Un ejército de profesores sin vocación, sin gusto por su quehacer, que son la mayoría de los que conforman la institución educativa, cumple los requisitos necesarios para ayudar a concretar esa labor patriótica. Por supuesto, tales docentes aspiran a que se les considere pastores o guías espirituales, pero a lo sumo sólo llegan a ser sargentos humanitarios en una correccional de

jóvenes. Por ello, entre los males menores, siempre hay que preferir al profesor que rara vez se le ve en el aula de clase, éste permite que la naturaleza de cada quien llegue sin obstáculos a su destino.

XII

En ocasiones hay que agradecer a los profesores que devienen en burócratas, al parecer la vida les ha dado una nueva oportunidad para que encuentren su vocación.

XIII

Una nueva especie de profesores fue incentivada en Latinoamérica por la llamada educación superior durante la última cuarta parte del siglo XX, la de los docentes-investigadores. Se incentivaron las maestrías y los doctorados para formarlos. Viajaron a Europa y Estados Unidos a recibir la doctrina de las grandes autoridades. Volvieron y como los apóstoles después de la muerte de Jesús, fueron diseminados por todo el mundo para predicar la verdadera palabra y crear nuevas iglesias ortodoxas. Hoy estamos a la espera de los herejes.

XIV

Probablemente con las mejores intenciones, algunos intelectuales europeos de principios del siglo XX criticaron el *mandarinato* que ejercían las altas jerarquías universitarias, por lo que controlaban todo el quehacer académico desde sus despachos de trabajo con total arbitrariedad, obligando a los grandes sabios a perder tiempo precioso impartiendo clases, tiempo que hubieran podido dedicar a investigar y pensar. Por consiguiente, dichos intelectuales exigían mayor especialización de los saberes y prácticamente separar en forma radical la investigación de la docencia. Sin duda que no sabían lo que decían, pues al terminar el siglo XX, las universidades de todo el mundo se habían transformado en fábricas de expertos, tan especializados y tan incapaces de comunicar nada al neófito o al hombre de la calle, inclusive de comunicarse entre ellos mismos, que sus centros de trabajo hoy son centros de estudios esotéricos.

XV

Como en la novela de Orwell, 1984, una especie de Gran Hermano Académico regula a los investigadores esotéricos, los protege y los estimula con grandes premios, subsidios, becas, viajes exóticos, congresos, publicaciones y escalafones. Nadie ha visto su rostro, cada investigador con total sumisión le entrega la información que exige a través de sus computadoras portátiles. “Divide y reinarás” es la consigna institucional. Los investigadores rivalizan, se odian, se humillan, compiten entre ellos y hacen cualquier cosa, hasta la más inmoral, con tal de que el autócrata recompense sus esfuerzos, especialmente si esa recompensa es monetaria.

XVI

El investigador esotérico nunca tiene tiempo, siempre está ocupado, pues su intimidad, la menor minucia de su diario quehacer, está al servicio del Gran Hermano Académico. Lo mejor es que el investigador esotérico no se queja por ello, por el contrario, se siente desolado cuando no ha recibido sus órdenes.

XVII

La institución que rige el Gran Hermano Académico es más sólida que la Iglesia católica, más estricta que una secta protestante y más intimidatoria que un partido único en una organización política totalitaria. ¡Así que no te atrevas a cuestionarla! Los disidentes, si los hay, son sólo subnormales, pobres hombres anclados en el pasado, que usan términos arcaicos como “libre investigación”, “vocación”, “deseo” o “gusto”. Términos que cualquiera podrá inmediatamente tachar por su falta de coherencia si los contrasta con “factibilidad del proyecto”, “innovación”, “impacto social”, “eficiencia”, “resultados”.

XVIII

Ante un orden escolar como el de nuestra época, llámese público o privado, dirigido a la masificación del saber, la homogenización de las formas de vida, la jerarquización de los conocimientos y las personas; que lleva a reverenciar la tecnología y a asegurarse de insertar a los individuos en los diferentes niveles de la producción económica y de consumo, hoy

únicamente consigue ser libre el hombre que logra descubrir que la educación ideal es aquella que recae en lo que se aprende por sí mismo y en soledad.

Luis Felipe Jiménez

Zacatecas, noviembre de 2013

Anexo No. 12. Relato autobiográfico de experiencia de Manuel Martínez Delgado

LA DOCENCIA: UNA BÚSQUEDA CONTINUA Y PERMANENTE. UN RELATO AUTOBIOGRÁFICO SOBRE LOS HILOS QUE ENTRETEJEN MI EXPERIENCIA

Manuel Martínez Delgado

Zacatecas, Zac., 22 de enero de 2014.

El buscador es alguien que busca, no necesariamente alguien que encuentra.

Tampoco es alguien que, necesariamente, sabe qué es lo que está buscando, es simplemente alguien para quien su vida es una búsqueda.

Jorge Bucay (2002)

Con avances y retrocesos he ido vislumbrando en los últimos años un camino (...). Es un camino de búsquedas en el que vivir y explorar (...). Pero como camino de búsqueda, no se trata de una carretera delineada, que por sí sola conduce al destino que ya está anticipado en su trazado. Al contrario, mi propia experiencia en ese camino me muestra que no me puedo fiar de que él solo me conduzca bien si yo no estoy allí, preguntándome continuamente por lo que me orienta, reformulándome cuál es la búsqueda, qué es lo que me guía y si era por ahí por donde había que ir.

José Contreras Domingo (2011)

Introducción

No puedo evitar pensar mi experiencia docente a partir de un recorrido más amplio –no sé si más allá o más acá– de lo que he vivido en mi gran casa, la Universidad Autónoma de Zacatecas. Tal vez me veo influenciado por lo que he estudiado y escrito sobre autobiografía, o por las asesorías que he dado a mis estudiantes de maestría para hacer la suya y presentarla como tesis para obtener su grado. Siento que es inevitable hacerlo así para poder mostrar el hilo de sentido de la singularidad de mi existencia, y por ende de mi experiencia y mi saber.

Por ello he dividido esta narración en dos partes, una primera en la que relato aquellos incidentes, sucesos, situaciones que viví hasta antes de ser docente y que considero hicieron experiencia en mí; no tanto para demostrar-me lo que aún conservo o todavía está presente, sino con la finalidad de percibir lo accidentado del camino, las apreciaciones confusas, las metas no logradas, los miedos que acompañan y las osadías que fortalecen, es decir las circunstancias que si bien me llevaron por senderos no previstos crearon ciertas condiciones de posibilidad para que yo llegara a ser el profesor-investigador que soy ahora.

En la segunda parte del relato la atención está puesta en mi experiencia y saber docente, en esta parte se pueden distinguir varias etapas y momentos: 1) como profesor principiante en la entonces Escuela de Ciencias Químicas y luego en la Especialidad en Docencia Superior, 2) como docente en formación y 3) como profesor-investigador en proceso de consolidación: cuando se va adquiriendo cierta madurez en las producciones –o al menos cuando así lo reconocen algunos pares académicos–, y cuando aparece una mayor capacidad de reflexión de lo que uno hace y de lo que uno piensa. Etapas y momentos caracterizados siempre por la incertidumbre –al tratar de entender la realidad, al reconocer sus constantes cambios–, y por la convicción de que siempre será necesario buscar nuevos referentes y otros modos de pensar; aunque pronto reconozca-mos la precariedad y lo efímero de las alternativas encontradas. De ahí que considere a la docencia y a mi vida misma como una constante búsqueda.⁴⁷

⁴⁷ Uno de estos días, cuando tengo un buen avance en la escritura de este relato, el 10 de diciembre de 2013 para ser exactos, asistí a la presentación del libro *Juan José Macías. Poeta*, en el intermedio saludé a un viejo conocido quien es profesor jubilado de la Unidad Académica de Agronomía de la UAZ y me pregunta: Manuel, ¿cómo estás, qué haces, ya te jubilaste?, le contesté que sigo trabajando en la Unidad Académica de Docencia Superior, que en lugar de jubilarme me fui a estudiar un doctorado en Pedagogía en la UNAM, que estoy descargado y que me siento muy contento con lo que estoy haciendo, que investigo la experiencia docente desde una perspectiva de investigación autobiográfica y narrativa. Su respuesta fue: está muy bien, tú como siempre buscando cosas nuevas para la docencia. Sólo alcancé a contestarle: pues sí, porque en ese momento comenzó la segunda parte del evento, pero me quedé pensando cómo sus palabras hacían referencia al eje transversal que guía este relato; incluso me pregunté: ¿será acaso que esa imagen de buscador que quiero resaltar en el relato es reconocida por algunos compañeros profesores, aún entre quienes poco me conocen o me tratan esporádicamente, o fue una mera coincidencia?

Recuerdo que mi compañera de trabajo Carla Beatriz Capetillo Medrano muchas veces me ha dicho: maestro, ¿qué anda haciendo ahora?, ya ve que a usted siempre se le ocurren cosas nuevas; asimismo, viene a mi memoria que cuando el Dr. José D. Huerta Peña –siendo Coordinador general del Centro de Docencia Superior– observaba que yo permanecía poco tiempo en mi cubículo o incluso que me ausentaba por algunos días del Centro solía decirme algo así: “Hola Manuel, ya tengo varios días que te no veo, no es reclamo, sino que cuando no vienes es porque estás escribiendo o haciendo algo nuevo, así que dime qué andas haciendo ahora, ha de ser algo interesante”.

Primera parte.

Aquello que hizo experiencia en el pasado, cuyo aroma conservo en mi docencia

Una experiencia fundacional

De niño yo ayudaba a mi padre en las labores del campo, pero aquel día sería inolvidable. Por alguna razón el vaquero no fue a trabajar y yo tuve que ir solo a cuidar las vacas en unos barbechos que mi padre había rentado en las afueras del pueblo, hasta el otro lado del río.

Era un día de verano y los rayos del sol que empezaban a inclinarse hacia el horizonte, de pronto fueron cubiertos por unas nubes negras, tan negras que oscurecieron el día y casi parecía de noche, luego un viento helado empezó a soplar y a producir sus cantos al pasar entre las ramas y las hojas de los sauces; enseguida se vino la tormenta, tan fuerte como yo nunca había visto una durante mis once años de vida.

Las vacas y sus becerros se dispersaron buscando algún refugio y yo hice lo mismo bajo las ramas de un enorme sauce para que el viento no me arrastrara. La tormenta era tan fuerte que por momentos no podía ver más allá de dos o tres metros. Sentí mucho miedo, tal vez perdería alguna vaca o a los becerros, estaba completamente empapado y el frío me llegaba hasta los huesos, y si me despegaba del árbol sentía que el viento me llevaba. Fueron momentos de angustia y el miedo se acrecentaba en mí; pasaban los minutos y la tormenta parecía interminable.

De pronto, la tormenta y el viento se calmaron, las nubes se disiparon, el cielo se iluminó y de nuevo sentí los hermosos y cálidos rayos del sol. Con gusto vi que las vacas y los becerros estaban completos, y yo, aunque empapado de arriba a abajo y con mucho frío, estaba a salvo. En ese momento me sentí contento y libre, tan fortalecido en mi ser como si fuera otro; pensé que si había sobrevivido la tormenta y ese estado de angustia y miedo, sería capaz de *afrentar cualquier acontecimiento* en la vida. Creo que con esta experiencia simplemente dejé de ser niño, sentí que había crecido, me sentí más maduro y preparado para la vida; fue una experiencia fundacional, de esas que cambian la vida y nos constituyen como seres humanos.

Desde luego, en aquel momento no podía imaginar cómo afrontaría los demás acontecimientos que tendría que vivir, ni cómo esto que me pasó seguiría actuando en mí; tampoco las demás experiencias que habría de hacer a lo largo de la vida familiar, social y laboral. Lejos estaba de vislumbrar lo que iba a estudiar o la profesión que elegiría, menos aún la manera en que cada experiencia que vendría me irían conformando en lo que soy y dejo de ser, para ser otro enseguida; eso sí, todo lo que me pasaría a lo largo de los años, sería a través de un continuo caminar –ahora lo puedo decir– hacia horizontes inalcanzables, hacia utopías (im)posibles.

Pasaron los años y, en efecto, fui viendo que la vida, al igual que la experiencia, es un misterio a vivir. Uno nunca sabe de antemano los senderos y travesías que ha de recorrer, ni lo sinuoso de sus veredas; pero pareciera que la experiencia es un atajo en la vida; atajos que por cierto no siempre significan caminos más cortos para llegar a un meta establecida, sino que muchas veces nos seducen a desviarnos del camino, nos impulsan a recorrer otros senderos, a encontrar nuevos horizontes, a lograr nuevas miradas y otras perspectivas. Qué sabías aquellas palabras: “caminante no hay camino, se hace camino al andar”. Un andar que, estoy seguro, nunca se hace solo, siempre vamos por la vida acompañados de otros; siempre leemos nuestra realidad inmediata con los ojos de la cultura de nuestros ancestros y la que vamos forjando con nuestros contemporáneos, lo cual hacemos poniendo en juego la dimensión analítica de la cultura al analizar la vida social.

Es decir, necesitamos la mirada del otro y mirarnos a través de la lectura que el otro hace de uno mismo para entendernos, identificarnos, diferenciarnos, transformarnos; en un proceso que implica tanto interpretar la cultura, como develar su papel en la construcción de la vida colectiva y sus prácticas sociales. Lo considero así porque creo que la cultura y el contexto social en el que hemos crecido y en el que nos desarrollamos pueden entenderse como el nicho que proporciona las condiciones de posibilidad de todo lo que somos y hacemos, de nuestras formas de actuar y de pensar; tanto en la vida misma como en el ámbito profesional y laboral.

Estas ideas me hacen recordar algunos aspectos de mi procedencia,⁴⁸ me invitan a recuperar algunos aspectos del contexto socio-cultural en el que se desarrolló mi familia primaria, y a reconocerlo como el espacio que produjo lo que ahora soy, y posibilitó las condiciones para constituirme como sujeto social en general y como docente en particular. Lo que sin duda alguna ayuda a entenderme mejor.

Algo sobre mi procedencia

Yo nací en Tlaltenango, un pueblo del sur del estado de Zacatecas, a mediados del siglo XX, y ahí viví por muchos años al lado de mis padres. Ellos habían llegado de Atolinga –un pueblo aledaño–, pero antes vivieron en el rancho donde nació mi papá. Ya desde ahí él ejercía la medicina, la cual –siendo soldado– había aprendido en el ejército mexicano de manera empírica sirviendo como enfermero a un médico militar. Por eso los primeros libros académicos que vi, que a veces leía a saltos, fueron sobre medicina. Mi padre quería que yo fuera médico y, cuando yo cursaba mi carrera profesional en la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), con orgullo decía que su hijo estaba estudiando medicina.

En esa época había muy pocos médicos en el pueblo, y menos aún de los que se internaban a caballo en los ranchos para atender heridos o mujeres parturientas como lo hacía mi padre. Él amaba la vida y amaba al prójimo, a los ricos les cobraba cinco pesos la consulta, a los demás les cobraba tres, pero a los más necesitados no les cobraba nada, y si eran muy pobres él pagaba sus medicinas. En muchas ocasiones nuestra casa se convertía en maternidad, y cuando se marchaban la mamá y su bebé nos quedábamos muy tristes. De niño yo lo observaba trabajar, cuando había urgencia de que el enfermo tomara sus medicamentos, con mucho gusto yo iba a la farmacia a comprarlos: de la casa a la farmacia leía la receta, y de la

⁴⁸ Para Michel Foucault, quien retoma la idea de Nietzsche, la procedencia es “la vieja pertenencia a un grupo –el de sangre, el de tradición, el que se establece entre aquellos de la misma altura o de la misma bajeza–. Con frecuencia el análisis hace intervenir a la raza o el tipo social. Sin embargo, no se trata precisamente de encontrar en un individuo un sentimiento o una idea, los caracteres genéricos que permiten asimilarlo a otros –y decir: este es griego o este es inglés–; sino de percibir todas las marcas sutiles singulares, subindividuales que pueden entrecruzarse en él y formar una raíz difícil de desenredar. [...]

[El objetivo de la genealogía] no es mostrar que el pasado está todavía ahí bien vivo en el presente [...]. Nada que se asemeje a la evolución de una especie, al destino de un pueblo. Seguir la filial compleja de la procedencia [...] es percibir los accidentes, las desviaciones ínfimas –o al contrario los retornos completos–, los errores, los fallos de apreciación, los malos cálculos que ha producido aquello que existe y es válido para nosotros; es descubrir que en la raíz de lo que conocemos y de lo que somos no están en absoluto la verdad ni el ser, sino la exterioridad del accidente” (Foucault, 1971/1992:13).

farmacia a la casa leía la fórmula química. Mi atención siempre se centró más en el medicamento que en el enfermo o la enfermedad.

Una vez lo vi extraer un tumor de la nalga de un paciente; yo mismo fui a comprar el bisturí: una “navaja de un filo”; enseguida preparó el equipo para su esterilización: en la tapa del estuche metálico de la jeringa vació alcohol, lo encendió y puso la navaja al fuego. Después procedió a cortar la piel, extraer aquella masa y luego a coser, pero lo que me sedujo fue el equipo y el proceso químico de la combustión del alcohol y el físico que se producía en el metal de la navaja al rojo vivo. Fue mi primer contacto con la ciencia; pero no con la ciencia biológica o de la salud como él hubiera querido, sino que descubrí mi interés hacia las ciencias fisicoquímicas. Mi atracción por la química, la física y las matemáticas aumentó gracias al entusiasmo, buen humor y conocimiento sobre estas disciplinas que mi maestra de secundaria (una monja Hermana del Divino Pastor) nos transmitió. Creo que estos acontecimientos vividos al lado de mi padre y de mi maestra fueron los que forjaron mi decisión de estudiar Ingeniería Química pues quería trabajar en la elaboración de medicamentos.

Mi padre también amaba la naturaleza; en el afán de no usar fertilizantes químicos para abonar sus tierras de cultivo recogía escombros de casas viejas que eran derrumbadas, estiércol de los corrales de vacas y hasta llegó a recolectar la basura del pueblo para que, además de dar un servicio social, al depositarla en la tierra se hiciera composta. Asimismo, durante algún tiempo nos dedicamos a recoger una gran cantidad de piedras que había en las tierras de cultivo que teníamos junto al río, las depositábamos en la parte más baja del terreno formando un dique, él decía que así, cuando el río inundara nuestras tierras dejaría un limo rico en nutrientes para el cultivo, y en efecto, el maíz, la cebada o la avena así como los frutos silvestres –como los jaltomates– crecían frondosos, con gran colorido y buen sabor, mucho mejor que si hubieran sido fertilizados con nutrientes químicos.

Vivir todos estos acontecimientos y aventuras al lado de mi padre forjaron mi carácter, fortalecieron mi sentimiento de amor al prójimo y de cariño y cuidado por la naturaleza y nuestro hábitat. Por ello, aunque tuve muchos problemas de relación con él –derivados de su negocio principal que era un prostíbulo– siempre lo quise mucho, y lo que más admiraba de él era su humanismo.

Así, aunque cursé una licenciatura en ciencias duras, considero que cuando estudié educación (en cursos cortos y luego en dos maestrías) fue esa formación a su lado la que me jaló hacia enfoques más humanísticos que científicos, más cualitativos que cuantitativos, hacia perspectivas más cercanas al estudio integral del ser humano que a los fenómenos sociales vistos como cosas que se manejan con datos; tal vez por eso he llegado a entusiasarme tanto con los enfoques (auto)biográficos y narrativos que buscan entender al ser humano en su entorno cultural. Tal vez también por todo eso, sin dudarlo, en la década de los noventa acepté participar en el “Seminario de Educación Ambiental” –con un enfoque de investigación formativa, en el ahora Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM– por invitación de Alicia de Alba y Edgar González Gaudiano, y después coordinar en dos ocasiones el Plan Estatal de Educación Ambiental y Desarrollo Sustentable para Zacatecas, por encargo de la Delegación Zacatecas de la Secretaría del Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT).

Las experiencias durante la formación básica

Aunque los dos primeros años de mi vida escolar los cursé en un colegio religioso, mi padre quiso que terminara la primaria en una escuela pública, como él había sido militar pensaba que tal vez algún día me darían una beca –bueno, eso es lo que él decía, pero creo que en el fondo prefería para mí una formación laica sobre una confesional–. Luego, estudié la secundaria y preparatoria en el Colegio Cultura y Restauración (bajo la dirección de Hermanas del Divino Pastor), pues en el Tlaltenango de ese tiempo sólo ahí se ofrecían estos estudios.

De la primaria recuerdo muchas vivencias pero creo que ninguna hizo experiencia de manera importante, si acaso el haberme fijado por primera vez en una niña que no me correspondió; aun cuando éramos unos niños entendí que no siempre que una persona siente algo por otra esta debe sentir lo mismo, respeté su decisión y no insistí, considero que ahí aprendí a no sentir celos como nunca los sentí por una novia, ni los siento por mi esposa. También el haber ganado algún dinero que la maestra de quinto año nos pagaba por “despencar” cacahuete que cultivaba en su rancho, con ello valoré el trabajo remunerado y a cuidar el dinero así ganado; lo cual, junto a los sabios consejos de mi padre sobre la importancia del ahorro para asegurar una vejez digna, dejaron en mí ciertos hábitos que siempre he agradecido.

Ya en el colegio, al cursar la secundaria (1967-1970) alguna vez pasó por mi mente la idea de irme al Seminario, pero lo que mejor encontré fue un ambiente apropiado para un crecimiento académico (en ciencias fisicoquímicas) al lado de la HDP. Ana María Montañés Guerrero, que como ya comenté me llevó a estudiar Ingeniería Química; y para un desarrollo cívico y personal junto al profesor de Educación física y Civismo, el profesor J. Jesús (Chito) Márquez Peraza, con quien encontré la oportunidad de formarme en el área social y destacar en oratoria (porque preparar los discursos era una magnífica oportunidad para investigar sobre varios temas); él era un profesor muy estricto y a veces rudo con los alumnos, no obstante llegué a admirarlo tanto que lo hice mi padrino de graduación al terminar la secundaria.

En aquellos años participé en el Censo de Población y Vivienda de 1970; nunca supe si por azares del destino o porque alguien así lo acomodó (creo que fue esto último) me tocó censar exactamente la cuadra donde estaba ubicado el cabaret de mi papá. Recuerdo que visité una a una las “viviendas” de las trabajadoras sexuales o prostitutas; unas vivían en “cuartos” que “les prestaba” mi papá dentro del área donde estaba el bar y el salón de baile, otras le rentaban “cuartos” a Don Febronio Anaya en la acera de enfrente, por la calle Primero de Mayo (por cierto a una cuadra del Jardín Principal). Muchas de ellas vivían con sus hijos, quienes aún siendo pequeños solían ayudar a mi padre en algunas labores del campo, en el cuidado de sus animales o en algunas tareas de la construcción, y ahí convivía con estos niños.

Aunque creía conocer a estas mujeres y a sus hijos realmente sabía muy poco de ellos; con las preguntas del Censo y, sin duda alguna, por lo que me contaron más allá de la formalidad del cuestionario, me di cuenta de su situación socio-económica y cultural. Pero lo importante fue que en la charla me acerqué un poco a su historia personal y así comprendí mejor su situación de vida como mujeres, como madres solteras, como trabajadoras sexuales. No todo era placer, ni un simple trabajo como cualquier otro. Aquellas prostitutas tenían una escolaridad muy baja y procedían de familias que habían vivido en condiciones muy precarias; parecían incapaces de ganarse la vida de otra manera. Desde ese momento mi percepción sobre la vida de estas mujeres y sus niños cambió por completo, incluso llegué a sentir empatía con ellos, también comprendí mejor el trabajo de mi padre y el lugar que ocupan los prostíbulos en la sociedad. Ahora veo que fue mi primer acercamiento al relato de vida, recuerdo que en aquel tiempo me hacía muchas preguntas y hubiera querido profundizar un

poco más en el estudio de esa problemática social pero el Censo no lo permitía, y yo no estaba en condiciones de emprender investigación alguna.

En los años de preparatoria (1970-1972) mi mejor experiencia fue al lado de Chito Márquez, él y yo dirigimos la Junta Patriótica del pueblo (él como presidente y yo como secretario); organizábamos todo tipo de eventos cívicos escolares a nivel municipal: desfiles y otras ceremonias conmemorativas; yo llevaba las actas de todas las reuniones y me encargaba de algunos aspectos logísticos. En la mayor parte de los programas yo era el orador principal, aún me veo arriba del kiosco de mi pueblo alzando la voz para recordar los motivos de la conmemoración y emitir algún mensaje vinculado al hecho histórico.

Para mí esto fue muy importante y creo que hizo experiencia en varios sentidos: por una parte eran prácticas muy formativas y seguía aprendiendo de todo lo que hacíamos, si en los concursos de oratoria de la secundaria me dirigía a mis compañeros estudiantes en ese momento lo hacía para un público mucho más amplio (los alumnos de todas las escuelas y bastante gente del pueblo) y eso implicaba vencer otros miedos y afrontar nuevos retos.

Pero tal vez lo más importante era todo lo que sentía al mostrarme públicamente en esas circunstancias, al distinguirme en una actividad muy diferente a la de mi padre en el prostíbulo: me sentía libre, más bien liberado de la enorme loza que cargaba por las palabras que mi madre muy seguido me repetía en el sentido de que cuidara mi actuar social “para que nadie diga que tu eres igual que tu padre” –haciendo clara referencia a sus conductas en el prostíbulo–. Esa participación en la Junta Patriótica me dejó sensaciones parecidas a las que sentí cuando siendo un niño terminó aquella formidable tormenta de la que salí fortalecido. Creo que fue una primera demarcación con mi padre, se dio una especie de independencia en mí; de ahí en adelante la responsabilidad de mi vida dependía sobre todo de mí.⁴⁹ Aún así, no fue sencillo superar mis miedos y mis temores, ser hijo del dueño del prostíbulo o “casa mala del pueblo” no fue fácil (en torno a ello hice otras experiencias, pero salen del objetivo de esta narración); sin embargo, también debo reconocer que su fama de buen médico y la estima que

⁴⁹ “Para que el individuo pueda autonomizarse, es necesario que se apropie de un largo proceso de autonomización de sus fuerzas, que sea llevado a término para producir una inversión del poder, una despropiación (sic) de los primeros responsables, de los ‘primeros propietarios’. Esta apropiación es un proceso de liberación que no se opera más que en la lucha, de manera antagónica conflictiva. Todos nuestros saberes (saber-hacer, saber-ser, saber-decir, saber-devenir) provienen de una lucha cotidiana, primero de supervivencia y después de orientación y de identificación. Lo más duro de esta lucha es sobrepasar la oposición que la funda, la oposición a los otros” (López Górriz, 2007: 22).

se había ganado en la región por ser un hombre bondadoso compensaban ciertos desprecios sociales (después de casi treinta años que murió sigo escuchando historias de sus “atinadas curaciones”).

Esta experiencia en la Junta Patriótica también me llevó a participar de manera fugaz en el campo de la política, por una temporada estuve al frente del movimiento municipal de las juventudes revolucionarias del PRI –desde luego, por recomendación del político más importante del pueblo en esos años, J. Jesús de León Luna (Chito León). Esto me permitió conocer un poco la política de partido único de principios de los años setenta, y para nada me gustó, pero me sirvió de referente para contrastarla con la política universitaria al llegar a estudiar a la universidad.

Por otra parte, durante los años de secundaria y preparatoria en el Colegio Cultura y Restauración de múltiples maneras me relacionaba con el Sr. Cura Antonio Quintanar y eso también fue muy importante en mi vida. Aunque durante toda mi niñez yo lo veía y escuchaba en la iglesia del pueblo y además oía hablar de él a toda la gente del pueblo, el hecho de que fuera el consejero espiritual del Colegio y mi profesor de Historia en la Preparatoria generaba un acercamiento mayor.

Yo admiraba su energía, entusiasmo y alegría en todo lo que hacía y promovía, el simple hecho de verlo –tanto en el altar de la Iglesia como en el Colegio o en la calle– y escucharlo hablar –de cualquier tema pues era un erudito– era muy gratificante y lo llenaba a uno de energía. Creo que para mí era la figura de un gran líder, de un buen político, de un hombre sabio y emprendedor, de una persona muy responsable, con una gran fe y con un gran compromiso social con su gente, con su pueblo, con la educación (entre tantas obras que hizo en el pueblo él fundó el Colegio Cultura y Restauración). Era una figura que, aunque uno no quisiera o jamás pudiera imitar, significaba el horizonte intelectual, profesional, de vida, por el que valía la pena luchar y prepararse.

Esta admiración por él nunca decayó en mí, ni siquiera cuando fue criticado por mucha gente del pueblo al tomar la decisión de retirarse del sacerdocio y casarse con una Hermana del Divino Pastor que había sido cofundadora del Colegio (a quien yo conocí varios años después de que él murió –cuando coordiné la elaboración del libro virtual *Tlaltenango: Fotografías del recuerdo* (2006) ya que ella me prestó muchas fotografías del Sr. Cura y del

Colegio–, y de quien me bastaron unas cuantas horas para llegar a admirar también pues compartían las mismas cualidades; como dice el dicho “Dios los hizo y ellos se juntaron”).

Con todo y esto, no puedo dejar de contar un “desaire” que sentí para mí y para mi familia de parte del Sr. Cura Quintar, y que sufrí por muchos años. No recuerdo exactamente cuándo fue, pero un día, siendo todavía un púber, un amigo me contó que en misa de niños del domingo el Sr. Cura había dicho que en el pueblo había dos personas no gratas, Lupe Aguayo por ser homosexual y Don Manuel Martínez por ser el dueño del prostíbulo del pueblo; lo cual me dolió mucho porque el comentario venía de un gran hombre, porque según esto lo había dicho en misa de niños y porque yo era testigo que de vez en cuando, al encontrarse caminando por las calles del pueblo, mi papá le daba un billete que él aceptaba con gusto.

Este sentimiento duró hasta que un día tuvimos un altercado relacionado con un problema de la clase de Historia que impartía en la Preparatoria, yo fui a buscarlo a su oficina y le reclamé algo en torno a mi calificación, pero lo hice con el coraje guardado por muchos años y lo provoqué, al grado que se molestó y nos gritamos. Eso bastó para curar la herida pues sentí que había logrado sacar de sus casillas al hombre más sabio y ecuánime del pueblo, me salí contento por ello ya que sentí que “me vengaba” por aquel lamentable comentario público acerca del trabajo de mi padre. Creo que desde entonces aprendí a no guardar por tanto tiempo los sentimientos encontrados ni lo que uno considera un agravio, que es mejor externarlo de inmediato para no hacerse daño; aunque eso me ha hecho ser “muy claridoso” y con facilidad suelo externar mis desacuerdos y mis críticas con quien no estoy de acuerdo, lo cual no siempre es bien aceptado, y menos aún si uno no lo sabe decir. Sin embargo, no ha sido sino hasta los últimos años cuando he entendido que es mejor hacerlo sin provocar en el otro una reacción adversa, sin ofenderlo, y que es conveniente aclarar primero aquello que a uno le han dicho, así como cuestionar por qué lo dice quien te lo dice.

Bajo estas circunstancias de vida, y de manera muy sintética, puedo decir que mi niñez, mi pubertad y parte de mi juventud los viví en un horizonte ontológico-semiótico (HOS)⁵⁰ epistémicamente representado por: a) el ejercicio de la medicina por parte de mi padre y la

⁵⁰ Por horizonte ontológico semiótico (HOS) Alicia de Alba entiende “el lugar simbólico, inter simbólico, ontológico, semiótico, epistémico, teórico, valoral, estético, ético, histórico, cronotópico, etc., desde el cual se construye, comprende, analiza y considera un campo, un problema o una cuestión, i.e. la realidad misma” (De Alba, 2010, p. 5).

ayudantía de mi madre como su enfermera (quien, desde luego, también había aprendido el oficio de manera empírica), así como vivir en una casa convertida muchas veces en sanatorio y maternidad; b) las relaciones y vínculos sociales y de carácter “profesional” que mi familia establecía con los pocos médicos titulados que en esa época había en el pueblo; y c) la observación y estudio de ciertos fenómenos fisicoquímicos que veía en casa, en el rancho y en el Laboratorio de Química en la Secundaria y la Preparatoria, así como en las interesantes clases y charlas de nuestra maestra de Química, Física y Matemáticas. Asimismo, considero que desde el punto de vista ético y valoral esta etapa de mi vida estuvo influida por mi paso y formación en un colegio católico al lado de las Hermanas del Divino Pastor y del Sr. Cura Antonio Quintanar, por la experiencia en oratoria gracias a mi profesor de Civismo, por el servicio a la comunidad al lado de mi padre primero y luego junto a Chito Márquez en la Junta Patriótica; pero también por lo que veía, vivía, sentía, sufría, me angustiaba y reflexionaba por la convivencia casi cotidiana en el cabaret de mi padre y su consiguiente relación –muchas, muchas veces problemática– con mi vida familiar y social.

Ser Ingeniero Químico, las experiencias de estudiante

Con ese recorrido de vida en 1972 llegué a estudiar a la entonces Escuela de Ciencias Químicas de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Encontré una universidad con un ambiente político propicio para iniciar una lucha interna por democratizar la educación superior; estábamos a escasos cuatro años del Movimiento Estudiantil de 1968 y recién se había realizado en 1971 el Primer Simposio de Reforma Universitaria⁵¹ en la UAZ. En ese Simposio se había hecho una fuerte crítica a las prácticas de enseñanza de los profesores y a los planes de estudio de toda la UAZ, se democratizaron los órganos de gobierno y se reconoció la necesidad de una vinculación de la universidad con la sociedad, particularmente con los sectores más desprotegidos.

A la par hallé una escuela que ofrecía la carrera de Ingeniero Químico (IQ) con un plan de estudios sin actualizar y que, al parecer, era una copia de otras universidades –además era

⁵¹ El Simposio de Reforma Universitaria de 1971 fue un movimiento académico que dio vida y significado a la universidad por más de 15 años, ya que no es sino hasta 1987-1988 cuando se lleva a cabo (en dos fases) el Congreso General Universitario, donde se concretaron nuevamente cambios sustanciales para la vida académica y política de la UAZ.

evidente que algunos programas de las asignaturas surgían de los índices de los libros de texto—, con profesores muy tradicionales y la gran mayoría sólo con estudios de licenciatura y una escasa experiencia profesional. Asimismo una escuela ubicada en una región donde no había industrias, por lo que la formación era “muy teórica”, más bien “academicista”.

Mis compañeros y yo veíamos con tristeza las deficiencias del plan de estudios y las carencias en los laboratorios, particularmente en los de Ingeniería Química, así como la falta de compromiso de la mayor parte de los profesores para enfrentar esta problemática. Desde luego, también había algunos profesores inconformes, aquellos que habían salido a estudiar una maestría y se habían forjado expectativas más altas de lo que podría llegar a ser la escuela; entre ellos recuerdo sobre todo a Raymundo Cárdenas Hernández, a Jorge Velázquez Córdova (†), a Javier Valadez Becerra, a Jorge Bernal Navarro.

Muchos de mis compañeros coincidimos con ellos y juntos empezamos a hacer grupos de estudio en tres grandes temas: a) los relacionados con la Ingeniería Química sobre tópicos que no alcanzábamos a ver en los programas de los cursos ordinarios, b) los que nos proporcionaban una formación política, por ejemplo, llegamos a estudiar *El capital* y otros textos de Marx y, c) sobre planeación educativa: además de leer artículos de revistas sobre el tema, una vez, por iniciativa del profesor Raymundo Cárdenas, hicimos un estudio proyectivo de la población estudiantil (ingreso, egreso, deserción, crecimiento a mediano plazo, etcétera), mismo que nos sirvió para prever el crecimiento de la escuela y justificar la construcción de nuevas instalaciones y laboratorios. Todo esto lo hicimos a fin de prepararnos para la reforma educativa que tanto necesitaba la escuela y la universidad. Yo participaba junto a Juan Delgado Pérez, Manuel de Jesús Macías Patiño, Javier Aguayo Pérez y J. Trinidad Guerrero Valenzuela —quienes, al terminar la carrera, y casi al mismo tiempo, nos convertimos en profesores de nuestra propia Escuela de Ciencias Químicas—. Sin duda alguna todos estos acontecimientos dejaron una profunda huella en cada uno de nosotros; en mi caso, muchos de estos hicieron experiencia.

Lo primero que movió mi interior fue el contraste con la formación social que había recibido en la preparatoria. Aunque curricularmente en ese tiempo no había materias de ciencia sociales (estas se implementaron mucho tiempo después) el ambiente universitario de los años setenta, caracterizado por las luchas internas por democratizar los órganos de

gobierno y sentar las bases normativas para una convivencia más horizontal entre los universitarios, así como por las luchas externas por aumento de subsidio y en apoyo a los campesinos y colonos, con sus múltiples asambleas –tanto por escuela como de manera conjunta entre profesores, estudiantes y trabajadores de toda la universidad–, con sus marchas y mítines, nos formaba como ciudadanos y nos hacía reflexionar sobre el papel de la Universidad, del universitario y del profesionista en el desarrollo socio-económico del país y su involucramiento en la problemática social.

A la par, y tal vez en un tono más académico –porque no dejaba de ser una posición política–, en la escuela circulaban ciertas ideas en torno a la orientación de la formación del Ingeniero Químico, para algunos lo más importante era una formación básica que a la larga permitiera la independencia tecnológica del país, se discutía qué tanto debería formarse a los alumnos en aspectos técnico laborales, algunos creían que eso le correspondía a la industria y que la escuela no tenía porqué entregárselos capacitados; también se empezaban a gestar las primeras ideas sobre las orientaciones –como una especialización– que la escuela debería ofrecer a sus futuros ingenieros químicos y químico-farmacobiólogos.

Todas esas actividades y discusiones cambiaron mi forma de pensar y las expectativas que había depositado en la formación profesional como ingeniero químico, se opacó el deseo de irme a trabajar a la industria así como mis aspiraciones de hacerlo en la fabricación de medicamentos; empecé a pensar en el desarrollo regional y la posibilidad de crear una industria propia –tal vez de alimentos– guiado por lo que había aprendido en torno a relaciones sociales más democráticas e igualitarias con tintes socialistas. La formación extracurricular me abría otros intereses y nuevas esperanzas, había que construir una nueva utopía, pero todavía no había claridad en el camino y no alcanzaba a ver un horizonte nuevo.

Durante el séptimo semestre mi novia y yo decidimos casarnos, por lo cual solicité empleo en mi propia escuela y empecé a trabajar como auxiliar en los laboratorios de Química Orgánica y Fisicoquímica el 16 de noviembre de 1975. Los movimientos políticos y las discusiones sobre las reformas académicas seguían en toda la universidad, pero el 10 de enero de 1977 un asalto armado a la Rectoría desencadenó cambios más drásticos en la vida universitaria; los cuales a mediano plazo también repercutieron en lo que sería mi desarrollo profesional.

En la Escuela de Ciencias Químicas el problema se politizó de tal manera que se hicieron dos bandos bien definidos, por un lado quienes estaban de acuerdo o hasta habían planeado el asalto a Rectoría –eran la mayor parte de los profesores y unos pocos estudiantes–, y por otro lado quienes nos oponíamos al uso de la fuerza y que desde luego luchábamos – con todas nuestras fuerzas– por democratizar la Universidad –éramos la mayor parte de los estudiantes y unos cuantos profesores–. Esta situación nos dividió tanto que llegamos a la separación, nosotros permanecemos en la Escuela y ellos tuvieron que salir a rentar una casa para continuar las clases.⁵²

Al quedarnos con muy pocos profesores se contrató nuevo personal académico y algunos estudiantes del décimo semestre nos improvisamos como tales, quienes ya trabajábamos como auxiliares de laboratorio nos incorporamos de inmediato. La primera tarea fue hacer la reforma académica que tanto necesitaba la Escuela. Fueron meses de arduo trabajo en equipos y en asambleas de profesores y alumnos para decidir los cambios.

Pronto llegó el momento de hacer la tesis de licenciatura y qué mejor tema que elaborar una nueva propuesta de programas de estudio de los cursos teóricos y de los laboratorios de Ingeniería Química; trabajo que desarrollamos juntos Juan Delgado Pérez y yo. Sin formación alguna sobre elaboración de planes y programas de estudio (así se decía en esa época, ya después aparecieron los conceptos de planeación, evaluación y diseño curricular), como novatos en el campo de la educación y en particular en el campo del currículum, pero con el valor de principiantes, hicimos una breve investigación bibliográfica sobre planes de estudio y metodología de enseñanza-aprendizaje, recogimos información sobre programas de estudio y prácticas de laboratorio en visitas y recorridos por varias escuelas y facultades de Ingeniería Química del país: la Universidad de Guadalajara (UdeG), el Instituto Politécnico Nacional (IPN), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Benemérita

⁵² En aquel momento se rompieron muchas amistades entre los estudiantes y entre los propios profesores, la graduación por ejemplo la hicimos cada grupo por separado. No fue sino hasta después de muchos años que esa quebrantada relación maestro-estudiante y estudiante-estudiante se restableció; creo que nuestra generación, es decir los egresados de ambos bandos, sólo nos pudimos reunir después de unos quince años de haber terminado la carrera, creo también que fue hasta la reunión en la que festejamos los veinticinco años cuando reconocimos plenamente que el problema estaba sanado. A esta última reunión asistió por ejemplo el ex rector de la UAZ Lic. Jorge Hiriart Estrada y hermano de uno de nuestros compañeros, así como la Mtra. Herlinda Verber y Vargas, esposa del ya fallecido IQ. Antonio López Araiza, quien era el director de la Escuela de Ciencias Químicas en aquel fatídico 1977. El discurso del Lic. Hiriart fue muy elocuente, precisamente se refirió a la ruptura entre los universitarios derivada de aquel Movimiento de 1977, y celebró que en nuestro caso al fin nos hayamos reencontrado y pudiéramos platicar lo sucedido en aquellos años.

Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), y finalmente hicimos una estancia en la BUAP, donde escribimos la mayor parte de la tesis.

Así, después de este trabajo de varios meses presentamos nuestro “Proyecto de Plan de Estudios para el Área de Ingeniería Química”. Ya no era una copia de algún plan de estudios en particular, pero resultó un collage actualizado, que por primera vez formaba parte de y se discutiría en el contexto de la reforma académica integral que en ese momento se llevaba a cabo en el seno de la comunidad de profesores y estudiantes, y que tomaba en cuenta la infraestructura existente y los equipos que podríamos construir en la Escuela a corto plazo. Con todo y nuestras limitaciones logramos vislumbrar y proponer ciertas características del egresado que recogían nuestras inquietudes y luchas de varios años, y que acogían el espíritu universitario de la época.

... consideramos que el Ingeniero Químico egresado de nuestras universidades no debe ser un ente anónimo producido por una universidad fábrica, como una pieza para cubrir un hueco en un mercado de máquinas humanas, sino que debe ser ante todo un ser cabal, pensante, activo y creativo, crítico, para quien la Ingeniería Química es un campo de acción, un área dentro de la cual puede realizarse, no sólo como profesionista sino como hombre en toda la extensión de la palabra.

Por esta razón consideramos que nuestro “Proyecto de plan de estudios para el área de Ingeniería Química” sólo es un elemento más en la formación del profesional que aquí hemos esbozado y que además de esto, es muy importante planificar el Área de Ciencias Básicas que permitirá, en un momento dado, que nuestros egresados sean capaces de crear tecnología propia y no sólo de operar la que nos envíen del extranjero. Otro elemento muy importante en la formación integral del profesionista será el área de humanidades que tendrá por objeto permitir el conocimiento de nuestra sociedad y el rol que nos toca jugar a cada uno.

Con lo anterior y con una estructura de gobierno que permita la participación activa de todos en las tareas de dirección de la Escuela, consideramos que estaremos formando hombres completos... (Martínez y Delgado, 1977, p. 19).

Aunque la parte central del proyecto era la propuesta de programas de estudio de los cursos y de las prácticas de laboratorio, también logramos vislumbrar cambios en la metodología de enseñanza-aprendizaje acordes con nuestras expectativas democráticas y que eliminaran la posibilidad de repetir las prácticas de nuestros antiguos profesores.

Pretendemos que el papel pasivo que hasta ahora hemos tenido los estudiantes –y por consiguiente una dependencia de los profesores– cambie a un papel activo, donde el

estudiante sea el responsable directo del aprendizaje y no el profesor. Que tanto el alumno como el profesor desempeñen un trabajo y tengan obligaciones concretas (...).

Por otra parte, es necesario definir el papel del profesor como orientador y motivador de los estudiantes y no como repetidor de conocimientos que el alumno puede encontrar en otras fuentes (Martínez y Delgado, 1977, p. 65).

Ya desde la elaboración de aquel proyecto veíamos que el trabajo docente y curricular nunca termina, que es una búsqueda permanente y continua. En ese momento lo pudimos expresar diciendo que con nuestra propuesta sólo estábamos dando un paso, que sería necesario “actualizarnos día a día profesores, estudiantes y plan de estudios en general” (Martínez y Delgado, 1977, p. 5).

En mi caso, elaborar esta tesis fue otra experiencia fundacional, de ahí nació el gusto por el campo del currículum y sus procesos educativos; confronté mis deseos de trabajar en la industria y sentí que la docencia era el nuevo horizonte de vida que había que seguir. Es obvio decir que una vez que presentamos la tesis vino la invitación para quedarnos como profesores de tiempo completo; en mi caso acepté con mucho gusto, al grado que han pasado 38 años y sigo trabajando con agrado, buscando todavía alternativas para la docencia y la investigación.

Segunda parte.

Entre recuerdos y olvidos: el murmullo de la experiencia docente

Los primeros años: ser profesor de Ingeniería Química

Aunque yo empecé mis labores como personal académico desde noviembre de 1975 como auxiliar de laboratorio, no fue sino hasta febrero de 1977 cuando me inicié como profesor hora clase de Fisicoquímica en la entonces Escuela de Ciencias Químicas de la UAZ, lo hice siendo todavía estudiante del último semestre de la carrera de Ingeniero Químico. Una vez que terminé la carrera y aún antes de titularme (pero con un buen avance de la tesis) obtuve la plaza de tiempo completo de base en el Área de Ingeniería Química y Fisicoquímica en septiembre de 1977.

Desde los primeros meses de ejercer la docencia me di cuenta de mis propias limitaciones, tanto las vinculadas a mi formación como Ingeniero Químico como las relacionadas con mi historia de vida. Me sorprendía yo mismo viendo cómo en las relaciones interpersonales con mis alumnos y mis compañeros de trabajo, con el conocimiento y con el currículum mismo siempre estaban presentes tanto mis inseguridades y mis miedos de la infancia y juventud, como mis vacíos y mis frustraciones relacionadas con la formación como Ingeniero Químico; también mis deseos, mis fantasías y mis gustos por forjarme un futuro profesional, en fin: mis sentimientos y mi subjetividad. También observaba cómo éstos se entrecruzaban con el devenir de la vida institucional en su conjunto, tanto en el ámbito de mi escuela como en el de toda la Universidad a través de los procesos de reforma universitaria.

En aquellos primeros años como docente, los problemas cotidianos los iba resolviendo conforme se presentaban y con base en lo que había aprendido o había hecho experiencia en mí como estudiante; trataba de hacer lo mejor posible al preparar las clases y usaba los limitados recursos tecnológicos con los que contábamos en ese tiempo: el retroproyector de cuerpos opacos y el proyector de diapositivas. Pero la exposición de los principios teóricos y leyes fisicoquímicas era el principal recurso didáctico, siempre acompañado de una serie de ejercicios –tipo resolución de problemas– que los propios libros de texto proponían –o que yo mismo “inventaba”– a fin de ilustrar su uso en el desarrollo de tal o cual proceso químico o de ingeniería.

Las materias de las que me hice titular fueron Ingeniería Química I (Balance de Materia y Energía), Fisicoquímica I (Termodinámica), Ingeniería de Servicios (agua, chimeneas, refrigeración, entre los que todavía recuerdo) y hasta Diseño de Equipo (entre éstos recipientes a presión). Todo este trabajo lo realizaba sin mayor experiencia en la industria que el haber visitado –por unas cuantas horas– en viajes de prácticas algunas industrias del país, así como una estancia de un mes en una planta de fertilizantes en la ciudad de Salamanca, Guanajuato, siendo todavía estudiante.

La evaluación del aprendizaje la hacía básicamente a través de exámenes escritos en los que los estudiantes deberían exponer lo que habían aprendido teóricamente y demostrar su destreza en la resolución de problemas a través de esos ejercicios con los que se “aplicaba la teoría”, desde luego también tomaba en cuenta la participación durante las clases. Y, aunque

yo no pedía que los estudiantes repitieran de memoria lo que los textos decían ni que estrictamente siguieran tal o cual procedimiento en la resolución de problemas, de alguna manera, o mejor dicho de múltiples maneras, mi docencia no dejaba de ser la de un profesor tradicional; sin duda alguna muy parecida a la de aquellos profesores que había tenido y que no satisfacían mis expectativas como estudiante.

No sabía cómo preparar al Ingeniero Químico que mi compañero Juan Delgado y yo nos habíamos imaginado en la tesis de licenciatura al querer formar “un ser cabal, pensante, activo y creativo, crítico” para quien la Ingeniería Química fuera un campo de acción en la que pudiera realizarse “no sólo como profesionista sino como hombre en toda la extensión de la palabra”. Tampoco sabía cómo lograr que los estudiantes jugaran un papel más activo en su proceso de aprendizaje (es decir, un proceso educativo centrado en el aprendizaje como lo conocimos muchos años después).

Tal vez lo único que logré, o logramos muchos profesores gracias al diálogo y las discusiones durante los primeros procesos de reforma académica en la Escuela de Ciencias Químicas de finales de los años setenta y principio de los ochenta, fueron programas de estudio mejor fundamentados, que ahora formaban parte del currículum de una carrera universitaria, y con bibliografía más actualizada. Tal vez también lográbamos motivar a los estudiantes desde una perspectiva más intrínseca basada en el interés propio por el estudio y la superación profesional, bajo relaciones de poder más horizontales entre profesores y alumnos, que una motivación extrínseca basada sólo en el interés por acreditar la asignatura con buenas calificaciones o por presiones basadas en el autoritarismo de los profesores.

Quizá uno de los aprendizajes más importantes de esos primeros años de docente principiante fue el darme cuenta que no bastan las buenas intenciones ni el deseo para cambiar la educación, así como reconocer que los procesos educativos no sólo tienen que ver con el manejo de los contenidos o la organización del plan de estudios, sino que son mucho más complejos y que requieren un profesional de la docencia que sepa qué enseñar y cómo hacerlo, que además considere el contexto socio-económico y cultural en el que se insertan tanto la institución educativa donde labora como su trabajo docente, así como el mercado profesional en el que trabajarán los profesionales que forma. Pero creo que en ese momento estaba muy lejos de comprender la complejidad de la práctica educativa y lo que implica ser docente.

Sin duda alguna estas inquietudes eran compartidas entre los profesores de la escuela pues a varios de nosotros nos inquietaba esa forma de hacer y vivir la docencia, la manera en que estábamos enfrentando los problemas y desafíos de nuestro trabajo; creo que nos dimos cuenta de las limitaciones de nuestra formación como Ingenieros Químicos y de la importancia y necesidad del saber pedagógico para lograr nuestros objetivos educacionales, por ello algunos de nosotros empezamos a estudiar algo de didáctica y, al poco tiempo nos planteamos la disyuntiva de contratar un pedagogo o licenciado en educación o bien que algunos de nosotros estudiáramos “algo de educación”.

Los inicios de la formación docente: “caer” en el campo de la Tecnología Educativa

Aún reconociendo la necesidad de formarnos como profesores y educadores, no todos los compañeros de la Escuela de Ciencias Químicas teníamos la expectativa de estudiar educación. Yo me decidí a incursionar en ese campo y la oportunidad se presentó en dos momentos: a) al asistir a un Taller Básico de Didáctica (de 50 horas) en el entonces Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la Salud (CLATES) de la UNAM, entre los meses de febrero y marzo de 1979; y b) cuando a mediados de 1981 la administración central de la UAZ convocó a profesores de varias escuelas y facultades a estudiar un paquete de cursos de actualización docente (sistematización de la enseñanza) y planeación curricular en el entonces Centro Universitario de Tecnología Educativa para la Salud (CEUTES) de la UNAM en que se había convertido el CLATES; en mi caso tomé cinco cursos y talleres por un total de 293 horas entre junio y agosto de 1981.

Ahora puedo decir que mi primer acercamiento al campo educativo por la puerta de la didáctica bajo los supuestos de la Tecnología Educativa, en ese taller en el CLATES en 1979, no fue halagüeño, incluso significó un retroceso en las inquietudes que llevaba, pues abandoné los principios básicos de una postura crítica que tímidamente se asomaban en la tesis de licenciatura y que no había podido avivar y sustentar en los primeros años de docencia. En el CLATES aprendí a redactar objetivos de aprendizaje, generales y específicos –tan específicos que cada uno de éstos se refería a un pequeño cambio conductual en el alumno–, y a planear mis sesiones de clase bajo un esquema por demás esquemático a través de una “carta descriptiva”, así como a evaluar el aprendizaje midiendo el logro de los objetivos específicos

por parte de los alumnos. Recuerdo que llevaba el control en un cuadro de doble entrada, por un lado el nombre de cada alumno y por el otro el listado de objetivos específicos que cada estudiante iba logrando; cada semana los estudiantes podían demostrar su avance y yo colocaba una palomita en el casillero correspondiente.

Durante dos años trabajé de esta manera, aunque parecía que facilitaba el trabajo de profesores y estudiantes en realidad lo simplificaba, por lo que no satisfacía mis expectativas: se perdía la integralidad del conocimiento, de la enseñanza y del aprendizaje y reducía nuestro trabajo al de un técnico en educación. No obstante, yo planeaba y organizaba mi trabajo desde esta perspectiva pues significaba estar a la moda o realizar la docencia desde una perspectiva casi “científica”. Era tanto el enajenamiento que uno perdía la capacidad crítica y reflexiva, lo hacía a uno incapaz no sólo para ver sus limitaciones, sino también de vislumbrar nuevos horizontes para realizar el trabajo docente.

En esa inercia de trabajo me encontraba cuando a mediados de 1981 se me invita a incorporarme a un grupo de ocho profesores de varias escuelas y facultades de la UAZ⁵³ que participarían de un programa de formación en el CEUTES de la UNAM durante varios meses, y acepté, sin saber en ese momento que tal decisión cambiaría el rumbo de mi vida. En el CEUTES encontré ciertos cambios en los enfoques tecnológicos, o al menos se nos ofreció una formación más amplia con énfasis en la planeación curricular y ya no sólo en la didáctica como había sido el primer curso que tomé en el CLATES; lo cual fue importante porque me cambió un poco la perspectiva de trabajo, si bien no me cambiaba la mirada del enfoque de la Tecnología Educativa al menos cambiaba el punto central de la atención, pues pasó del aula a la institución e incluso a la sociedad. Además el encuentro con profesores-investigadores que no sólo trabajaban en el CEUTES sino en las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP) como Zaragoza o Aragón, la lectura de textos menos técnicos, así como la convivencia con otros compañeros profesores que también tomaban los cursos (tanto de la UAZ como de otras IES) me permitieron ampliar el horizonte de la formación y la visión de la educación como “fenómeno social” más amplio.

⁵³ Estelita Ibarra de Enfermería, Marco Antonio Macías de Medicina Humana, Jesús (Chuy) Vielma de Medicina Veterinaria y Zootecnia, Jesús (Chuy) Navarro de Humanidades, Domingo Cervantes Barragán de Contaduría, Jorge Salmón de Leyes, Ramiro Castañeda de la Preparatoria y Manuel Martínez Delgado de Ciencias Químicas.

Creo que también ahí empecé a darme cuenta que había varios enfoques de investigación, veía la gran diferencia entre los lenguajes y formas de abordar el conocimiento en las disciplinas relacionadas con la ingeniería química y las vinculadas a la educación; además empezaba a distinguir la diversidad de enfoques presentes en las ciencias sociales y de la educación. Sería tal vez porque en los textos que estudiábamos de vez en cuando se incluían documentos críticos a la propia tecnología educativa, o también porque las ideas políticas que habíamos aprendido del discurso democrático y crítico en la UAZ en los años setenta empezaban a resurgir y a rendir frutos, por lo que la capacidad de análisis de lo social y lo educativo empezaba a aflorar de nuevo.

La formación en investigación educativa

En el transcurso de esos tres meses de estudio en el CEUTES, sin saberlo, me fui interesando por la investigación educativa; empecé a hacerme muchas preguntas, quería conocer más y, sobre todo, empecé a idear cómo indagar los problemas educativos que alcanzaba a ver. También empecé a escribir esas ideas y un día se las mostré al entonces director de Asuntos Académicos de la UAZ, el M. en C. Francisco García González; las leyó en ese mismo momento y me dijo que en esas líneas había un interés por investigar y que precisamente en esos días le había llegado una invitación de Felipe Martínez Rizo de la Universidad Autónoma de Aguascalientes para que dos profesores participaran en un proyecto de formación de investigadores en educación de largo alcance, un proyecto que duraría entre cinco y diez años. Los primeros tres meses irían cada fin de semana a Aguascalientes y después se exigiría dedicación de tiempo completo, la UAZ los descargaría y daría los apoyos necesarios para lograrlo. Aunque en ese momento no tenía claro lo que implicaba incorporarme a ese proyecto ni los caminos que abría, sino simplemente que eso sería una nueva experiencia, lo consulté con mi esposa y la decisión fue aceptar. La verdad, fue una decisión de la cual no me arrepiento por todo lo que desencadenó, por los cambios de vida –laboral, profesional, académica, familiar, social– que tal decisión generó.

Debo confesar que esta decisión la tomé con el valor que suele caracterizar a los principiantes, pues como dice el dicho: “quien nada sabe nada teme”; lo digo porque al incorporarme al grupo que participaríamos en el mencionado Proyecto de Formación de

Investigadores en Educación vi que había profesores de primaria, licenciados en educación, un pedagogo, un filósofo y otros profesionales de las ciencias sociales y las humanidades que tenían una formación previa en educación y una mayor experiencia docente, cuando yo apenas me había iniciado en esos cursos de Tecnología Educativa en el CEUTES de la UNAM y mi formación profesional era en ingeniería; aunque claro, ya tenía varios años de ser docente.

También me di cuenta de lo endeble de mi formación general en investigación pues cuando cursé la Preparatoria, nivel educativo donde generalmente suele iniciarse esta formación, no llevamos curso alguno que nos introdujera en la investigación. En la licenciatura tampoco había algún curso dedicado a reconocer cómo se genera el conocimiento en las ciencias fisicoquímicas. Recuerdo que al cursar los últimos semestres, cuando yo ya era auxiliar de laboratorio y profesor de hora clase, comentábamos entre los compañeros la necesidad de algún seminario sobre investigación de procesos fisicoquímicos y de ingeniería química, pero nunca nos formamos en estos temas.

Desde luego, en las prácticas de laboratorio y en los cursos teóricos de Física, Química, Fisicoquímica e Ingeniería Química uno interioriza algo sobre lo que es la ciencia y la tecnología y cómo se producen estas. Pero esta formación se enmarcó en el paradigma de las ciencias fisicoquímicas, desde el enfoque de la explicación causal –el *erklären* de los alemanes– y desde una perspectiva eminentemente cuantitativa; en el que la objetividad y la precisión del dato son sumamente importantes, donde el manejo de leyes que predicen el comportamiento de los fenómenos estudiados es lo fundamental, y las leyes tienen que expresarse en ecuaciones y las variables deben precisarse al máximo pues se trata de la investigación experimental. Aunque esta formación me sirvió tanto para entender mejor los enfoques experimentales en educación como para distanciarme de éstos, pues pronto comprendí que los objetos de estudios de la ingeniería química y los de la educación son totalmente distintos y deberían ser estudiadas desde perspectivas diferentes, por lo que los enfoques comprensivos e interpretativos son los más idóneos para entender lo humano y, por lo tanto, lo educativo.

Este aprendizaje fue posible gracias a que este programa de formación de investigadores permitía comprender los diferentes paradigmas de la educación y de la investigación educativa. No obstante, creo que siempre he conservado la idea de un cierto orden en el procedimiento y me es más fácil coincidir con investigaciones que inician de una

manera más estructurada y preparada, aunque sé que esto es una herencia de la formación positivista y cuantitativa dentro del enfoque hipotético-deductivo; por ello reconozco que, por ejemplo, yo no podría iniciar una investigación sin anteproyecto, sin objetivos y preguntas lo más claramente definidos, como bien lo podría hacer un investigador de tradición eminentemente cualitativa, de cierto corte etnográfico por ejemplo.

Aun con las limitaciones antes señaladas, en este programa tuve la oportunidad de formarme de una manera más o menos amplia en investigación educativa. Ahí realicé en equipo mi primera investigación formal, fue un estudio de corta duración por lo tiempos curriculares (unos 3 meses) pero fue un investigación completa, el tema fue la disciplina escolar y la realizamos con un enfoque cualitativo con ciertas características etnográficas. Ahí pude confirmar que la perspectiva de investigación que siempre privilegiaría sería la cualitativa; aunque en ese tiempo no podía diferenciar los diversos enfoques dentro del paradigma cualitativo.

También tuve la oportunidad de formarme en Investigación Acción Participativa (IAP) al lado del danés Anton de Schuter y del chileno Boris Yoyo. Con este enfoque coincidí en su orientación política y democrática (lo relacioné con las ideas democratizadoras de la educación en la UAZ y las experiencias de los años setenta) y, en lo metodológico, en la importancia otorgada a la acción transformadora de la realidad y en la participación de los sujetos investigados como investigadores. Ese enfoque me sirvió por muchos años, por ejemplo desde este enfoque yo participé en la construcción y el desarrollo curricular de la primera generación (1984-86) de la Especialidad en Docencia Superior (EDS) en la UAZ (donde se dio el encuentro de varios enfoques que los profesores aportamos desde nuestras diferentes experiencias, por lo que fue una integración *sui generis* entre IAP, autogestión escolar y análisis institucional), asimismo, Domingo Cervantes y yo, en los siguientes años impartimos varios cursos y talleres sobre Investigación Acción Participativa.

¿Qué tan bien me formé en este programa de formación de investigadores?, no sabría decirlo. Lo que sí recuerdo es que durante muchos años repetía una y otra vez que yo sentía un vacío formativo, decía que siendo Ingeniero Químico no bastaban esos estudios de maestría, menos aún aquellos cursos y talleres sobre Tecnología Educativa. Sentía que esa formación sólo era una introducción a un nuevo campo de estudio y de trabajo profesional; esa sensación

a veces la sentía como una enorme loza que me limitaba para hacer un buen trabajo docente y de investigación, pero siempre me impulsó a continuar mi formación de manera continua y permanente, a buscar nuevas cosas, a buscar siempre.

Formación que habría que enfrentar solo al regresar a la UAZ, ya que aquel plan de largo alcance para cinco o diez años que comprendía, además de la etapa formativa (septiembre de 1981-diciembre de 1983) otras etapas de fortalecimiento y de consolidación de los investigadores nunca se desarrolló de esa manera. Lo que sí se presentó fue un cambio importante e inesperado, como a los dos meses después de terminada la primera etapa el H. Consejo Universitario de la UAA determinó que dicho programa se elevaba al grado de Maestría en Investigación Educativa pero que para optar por el grado había que desarrollar una investigación y escribir una tesis para su defensa ante un jurado.

Fue entonces cuando corroboré mis deficiencias formativas porque no pude graduarme. Ninguno de los compañeros teníamos algún avance de investigación para una tesis de grado y yo no pude realizar un proyecto en el corto plazo; desde luego hubo quienes sí se graduaron pocos meses después, creo que los primeros en hacerlo fueron los que ya tenían una Licenciatura en Educación. En mi caso no fue sino hasta el periodo comprendido entre 1987 y 1988 cuando quise hacer la tesis con un tema sobre la relación teoría y práctica en la formación profesional del Ingeniero Químico en la UAZ desde la perspectiva de la Investigación Acción Participativa, sin embargo sólo quedó en anteproyecto de investigación con algunos avances teóricos y metodológicos por escrito, lo cual hizo que por varios años sintiera una frustración y el vacío de no haber concluido el posgrado.

De mi formación en investigación educativa a la formación de profesores en la EDS: abandonar Ciencias Químicas

Al momento de regresar a la UAZ, en enero de 1984, encontré como novedad la gestación de un proyecto para la formación de profesores en la Dirección General de Asuntos Académicos, bajo la coordinación de Sergio Espinosa Proa. Como Domingo Cervantes y yo regresábamos de formarnos en investigación educativa de inmediato nos invitaron a formar parte de la planta docente de la Especialidad en Docencia Superior como finalmente se le había llamado a este proyecto.

Al aceptar esta invitación tenía que dejar al menos parte de mi carga de trabajo en Ciencias Químicas y pasarla a la Dirección de Asuntos Académicos, y así lo hice: de enero a septiembre de 1984 compartí la mitad del tiempo en cada una, luego de septiembre de 1984 a enero de 1990 me dediqué de tiempo completo a la Especialidad y sólo por 10 horas a la semana a Ciencias Químicas; después, en enero de 1990 dejé Ciencias Químicas para dedicarme de tiempo exclusivo a la formación de profesores en el Centro de Docencia Superior (primero en el programa de Especialidad en Docencias Superior y luego en el de Maestría en Docencia y Procesos Institucionales en que se convirtió en el año 2001, y después en la Maestría en Humanidades y Procesos Educativos en que se volvió a transformar en 2010); trabajo que desarrollo hasta la fecha.

Al reintegrarme a Ciencias Químicas mi práctica docente cambió sustancialmente pues dejé por completo la Tecnología Educativa, reelaboré los programas de estudio de mis materias en la carrera de Ingeniería Química y, en éstos las estrategias de enseñanza y de evaluación cambiaron, favoreciendo también otro tipo de aprendizaje en mis alumnos. Trataba de involucrar más a los estudiantes en la exposición de los temas a desarrollar y, en la evaluación, ya no nada más medía lo que habían aprendido, ahora podía distinguir la acreditación de los aprendizajes de la evaluación de todo el proceso educativo, ahora evaluábamos por ejemplo la participación mía como profesor y la de ellos como estudiantes, el programa de estudio y las condiciones de su realización; y procurábamos hacer cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje según íbamos avanzando, con la finalidad de disponer todo lo necesario para que el estudiante aprendiera a su ritmo, lo cual también implicaba una cierta atención personalizada a cada uno de ellos atendiendo sus condiciones particulares como estudiantes. Formas de trabajo que, con ligeros cambios, seguí realizando durante muchos años tanto en Ciencias Químicas como en la Especialidad en Docencia Superior.

Sin embargo, no puedo recordar con más detalle mi trabajo en Ciencias Químicas durante ese periodo de nueve meses que estuve de medio tiempo ahí, menos aún en los siguientes cinco años y medio cuando ya sólo iba 10 horas a la semana a impartir dos materias como profesor de hora clase, y de inmediato me retiraba hacia la Especialidad. Creo que esta etapa de mi vida en Ciencias Químicas no fue significativa para mí porque en ese momento mi interés, mi mayor dedicación y mi alma ya no estaban en la docencia en Ciencias Químicas sino en la formación de profesores en la Especialidad en Docencia Superior.

Esa situación de desatención a Ciencias Químicas a veces me hacía sentir un poco mal conmigo mismo; si yo había salido a estudiar educación era porque ahí necesitábamos un Ingeniero Químico formado en este campo para que estudiara los problemas que ahí se presentaban, y ayudara a entenderlos y a solucionarlos, así como para asesorar las reformas educativas que en ese tiempo se hacían casi de manera permanente. Aunque nadie me lo reprochó yo sentía que estaba traicionando a quienes nos habíamos forjado la expectativa de que mi formación en ciencias químicas y en el campo de la educación colaboraría para una mejor formación profesional en nuestros egresados.

No obstante, también veía que mi nueva tarea como formador de profesores era muy importante y que mi trabajo podía impactar no sólo en una escuela sino en todas aquellas de las que procedían nuestros estudiantes-profesores que acudían a formarse en la Especialidad; y más aún porque el proyecto curricular era una novedad que prometía formar profesores más críticos y creativos.

También debo decir que no me di el tiempo suficiente ni tuve la dedicación necesaria para relacionar lo que había aprendido durante mi formación en investigación educativa con las temáticas y los problemas propios del currículum, la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias fisicoquímicas; mi formación había sido tan general que me costaba trabajo pensar los problemas educativos específicos del área de las ciencias y me resultaba más fácil abordar los problemas amplios y generales de la educación y la práctica docente como lo hacíamos en la Especialidad. No obstante, aun habiendo tenido estudiantes en la Especialidad que provenían del área de las ciencias (biológicas, médicas, químicas, sociales) o de las ingenierías, nunca propuse el enfoque de las Didácticas especiales o para las distintas disciplinas como objeto de estudio en la Especialidad, nunca fue del interés de ninguno de nosotros como profesores.

De esta manera, con todo y mi incipiente formación en investigación educativa y mis constantes quejas sobre los vacíos formativos, en la Especialidad me sentía como pez en el agua. Ahí invertía todo mi esfuerzo y dedicación, además del trabajo docente ordinario me daba tiempo para impartir cursos y talleres extracurriculares (Investigación Acción Participativa, Didáctica general y Didáctica crítica, Relación teoría-práctica, Elaboración de programas de estudio, Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje), para dar conferencias, para atender asesorías curriculares, para escribir ponencias para congresos o

notas para el periódico; así como para seguir formándome en cursos y seminarios de educación continua,⁵⁴ etcétera.

Sentía más propio este nuevo campo disciplinario de trabajo, me sentía con más libertad para actuar, pronto me di cuenta que los límites de la creatividad se los imponía uno mismo; en lo cual Sergio Espinosa era un excelente promotor, siempre nos impulsaba a asistir a algún evento con ponencia y a escribir notas para gacetas o secciones académicas de los periódicos locales como se usaba en ese tiempo. Pronto me di cuenta también que iba logrando una experiencia que como docente de Ciencias Químicas no había sentido. Ahora podía crear un programa de un curso, tanto curricular en la Especialidad como de educación continua por pedido, sin recurrir a los índices de un libro o replicarlo de otro que yo hubiera tomado; ahora analizaba la situación a atender, sus propósitos, las circunstancias en que se desarrollaría, las expectativas de los organizadores o responsables del proyecto o programa donde se daría; luego hacía una investigación bibliográfica –que siempre resultaba una magnífica oportunidad para leer muchos libros y revistas– y estructuraba el contenido, planeaba las estrategias de trabajo tanto de los estudiantes como el mío como profesor y la evaluación si era necesario. Otras veces, cuando encontraba un tema que consideraba importante y de interés en la formación de profesores yo mismo creaba un curso o seminario y lo ofrecía.

Creo que en aquella Especialidad encontré las condiciones idóneas para continuar mi formación en el campo de la educación, para iniciarme como formador de profesores y para iniciarme en la maravillosa tarea de escribir. El proyecto curricular de la primera generación de la Especialidad fue algo único en su género, la idea que construimos tanto profesores como estudiantes de “autoconstrucción curricular”, junto con un trabajo de coordinación colectiva entre todos los profesores del programa favoreció el crecimiento académico en mi persona, y creo que en todos los fundadores de aquella Especialidad.⁵⁵ Todo lo vivido en esa primera generación de la EDS fue otra experiencia fundacional; me refundó como profesor en ese

⁵⁴ Aunque en esa época no había muchos posgrado en educación, había todo un ambiente que propiciaba la formación docente a través de cursos, seminarios y talleres que se ofrecía en muchas universidades con profesores invitados, sobre todo con profesores-investigadores de la UNAM, de la UAM, del DIE, de la UPN. Por ejemplo, entre enero de 1984 una vez que terminé la maestría en la UAA y julio de 1997, antes de iniciar la otra maestría en la UAZ, yo asistí a 27 (veintisiete) cursos, seminarios y talleres por un total de 857 (ochocientos cincuenta y siete) horas.

⁵⁵ Sergio Guillermo Espinosa Proa, Alejandra Krause y Perches, Domingo Cervantes Barragán, Orlando Finochetti Cea y Manuel Martínez Delgado.

momento, aunque sólo al paso de los años, después de muchos años, me permitió iniciarme como profesor-investigador.

Durante el desarrollo curricular de la primera generación de la EDS (1984-1986) ejercíamos nuestra docencia prácticamente de manera colegiada, en tres sentidos: 1) profesores y estudiantes (que eran profesores que iban a formarse) tomábamos las decisiones curriculares (tanto en lo que llamamos autoconstrucción curricular como en su mismo desarrollo), 2) los contenidos disciplinarios también los trabajábamos en equipo, por ejemplo Domingo Cervantes Barragán y yo éramos los responsables del área de Investigación Educativa (que incluía Epistemología y Metodología), y además muy seguido participaban académicos de otras instituciones de educación superior como profesores invitados, lo cual siempre enriquecía la tarea, y 3) aunque había un Coordinador General la coordinación de todo el proceso educativo lo realizábamos todos los profesores de la EDS en equipo, en sendas reuniones semanales de trabajo colectivo.

Además habíamos organizado el proceso formativo en torno a las problemáticas educativas que como docentes vivían nuestros estudiantes; mismas que ellos estudiaban –en pequeños grupos– a través de proyectos de investigación, los cuales fungían como objeto de estudio en la fase de desarrollo curricular. De esta manera, por ejemplo, los contenidos a estudiar atendían más a las necesidades de los proyectos de los estudiantes que a seminarios o contenidos de un plan de estudios determinado; desde luego había un amplio programa de estudios de cada área formativa, pero sólo era un referente al cual recurrir ante las necesidades y exigencias del avance de los proyectos de investigación

Este proceso formativo requería un seguimiento continuo y permanente tanto de las investigaciones como de las condiciones de trabajo de cada estudiante, lo que nos obligaba siempre a repensar el proceso y a hacer cambios en el camino o durante el proceso educativo según los problemas, dificultades y retos que íbamos encontrando según las experiencias de cada día.

Aunque el proceso vivido durante la primera generación fue muy participativo, podríamos que decir único en su género y muy rico en experiencias, los problemas encontrados en las siguientes dos generaciones (1987-1990) hicimos muchos cambios, algunos de estos sustanciales, y “se regresó” a una organización y estructura curriculares más

tradicionales –en modalidad semiescolarizada– por medio de seminarios y talleres. Sin embargo, la idea de seguimiento curricular prevaleció y el colectivo docente continuaba sus reuniones periódicas para valorar el desarrollo curricular, las reuniones de evaluación con los estudiantes también prevalecieron aunque con una intensidad y orientación diferente.

En la Especialidad llegué a entender que la tarea de un formador de docentes es crear las condiciones necesarias para que los profesores, por una parte, reconozcan-reconozcamos los contextos que sobredeterminan y posibilitan la educación y reflexionen-reflexionemos sobre su-nuestra propia práctica y las condiciones institucionales en que ésta se desarrolla; y por otra, sean-seamos capaces de idear posibles soluciones, aunque estas nunca logren solucionar por completo problema alguno, ya que en cuanto creemos entender los problemas de la educación y encontrar su solución, de inmediato estos cambian al ritmo que lo hace la propia realidad social; más aún, hay que entender que la realidad social cambia más rápido que nuestro entendimiento sobre ella y que nuestra capacidad para cambiar la educación.

Por ello también considero que la formación de profesores al igual que la práctica docente es una búsqueda continua y permanente de herramientas teóricas (epistémicas y del campo disciplinario), de metodologías, de estrategias y de técnicas, de nuevos y viejos horizontes que cual utopías nos ayuden a mirar hacia lo lejos para no perdernos en la inmediatez de las prácticas y de las exigencias de modelos instituidos y de políticas educativas que responden a los intereses de sujetos sociales que pretenden hegemonizar sus propuestas de mundo, de ser humano, de desarrollo socio-económico y cultural, de educación. Creo que se trata de buscar aquello que nos permita enfrentar los múltiples problemas, retos y desafíos que a diario encontramos en nuestra labor docente, pero también que nos permita vivir mejor como seres humanos.

Aquella primera generación de la Especialidad fue muy, muy importante para mí, y creo que para la mayor parte de los profesores y de los estudiantes, pues nos dejó múltiples aprendizajes, experiencias y amistades duraderas. No obstante, yo terminé muy cansado y con gastritis por lo que decidí pedir un año sabático (el único que he disfrutado en toda mi vida profesional de 38 años); entre las actividades que realicé hice una estancia de 3 meses (octubre a diciembre de 1986) en el Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina (CREFAL), en Pátzcuaro, Michoacán.

Estuve en calidad de investigador invitado adscrito al Programa de Formación de Formadores que en ese tiempo coordinaba la Dra. Sofíaleticia Morales. Ahí colaboré en algunas tareas del Programa y asistí a varios seminarios y conferencias, algunos de carácter internacional, los que más recuerdo son uno que coordinaba Pablo Latapí y otro que coordinaba una doctora alemana de nombre Elsie Bruner. Fue mi primer contacto con un centro y con investigadores que ponían la mirada en problemas mundiales y que trabajaban a nivel internacional. Aunque mi participación fue muy limitada y la estancia muy corta pude conocer sus formas de trabajo y de relacionarse; así que, de alguna manera, cuando años después yo tuve la oportunidad de promover y hacer trabajo interinstitucional y luego participar en eventos internacionales, creo que algo de lo que aprendí en el CREFAL fue útil para realizar ese trabajo.

Durante esta estancia fue cuando me propuse avanzar en la elaboración de mi tesis de maestría, por lo que dediqué parte de mi tiempo a trabajar en la biblioteca del CREFAL sobre el tema de la relación teoría-práctica. Sin embargo, aunque avancé en aspectos conceptuales no pude terminarla. Terminado el año sabático, en agosto de 1987 me reintegré a la Especialidad a seguir mi trabajo como docente formador de profesores, esto lo hice hasta 1990 en que se cierra temporalmente el programa.

Retomar las tareas de investigación y participar en la administración educativa

En el periodo que estuvo cerrada la Especialidad (1990-1994) hice varias actividades, además de impartir cursos y seminarios “suelos” relacionados a la formación de profesores, tuve la oportunidad de incorporarme a otro colectivo académico o grupo de investigación que también ha sido fundamental en mi carrera docente, ya que junto al que nació en la Especialidad ha sido pilar para fortalecer mi docencia, para completar mi formación y para transitar hacia la investigación, también ha dejado profunda huella en mí y ha posibilitado múltiples experiencias. Me refiero al grupo interinstitucional de investigación formativa coordinado en aquel momento por Alicia de Alba, Bertha Orozco Fuentes, Lourdes Chehaibar Nader y Teresa Bravo Mercado (y años más tarde también por Edgar González Gaudiano y Claudia Pontón) en el entonces Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) –ahora Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE)– de la UNAM.

Con este grupo del CESU me vinculé a mediados de 1991, cuando la Mtra. Teresa Bravo Mercado, después de haber venido a Ciencias Químicas a impartir un curso sobre currículum, me invitó a participar en una investigación colectiva denominada “El currículum universitario ante los retos del siglo XXI: Retos, problemas y perspectivas en México, Argentina y Ecuador” que se llevó a cabo de agosto de 1991 a marzo de 1992. La verdad, yo participé en este proyecto como auxiliar de investigador, repliqué en Ciencias Químicas de la UAZ la investigación que había sido pensada y planeada en el CESU por el equipo base. Aún así, la experiencia fue importante en varios aspectos: a) me involucré en una línea de trabajo interinstitucional (USLP, UdeG, UAP, UAGro, UAS, varias dependencias de la UNAM, y algunas universidades de Argentina y de Ecuador), b) me formé en esta línea de investigación sobre currículum universitario (lo que diez años después me permitió graduarme en otra maestría) y, c) elaboré varios informes técnicos que envié al equipo base del CESU, y con base en éstos escribí varias ponencias que presenté en foros y encuentros universitarios dentro y fuera de la UAZ. Pero yo no nunca sentí mío el proyecto, sentía que trabajaba para otros, aunque esos otros fueran mis amigos, pues con la mayor parte de ellas surgió una bella y perdurable amistad, tanto académica como familiar.

Al poco tiempo de haber terminado mi colaboración en ese proyecto intenté de nuevo hacer mi tesis de grado, ahora con el tema del currículum; elaboré un anteproyecto, se lo presenté a Alicia de Alba para asesoría y me hizo algunas observaciones para mejorarlo, pero “no aterrizó” y se quedó en anteproyecto, volví a dejar pendiente este compromiso. Una vez más me topaba con problemas para investigar, nuevamente sentí frustración y volvía a decirme que me faltaba formación, seguía sintiendo como una pesada carga esa falta del grado, y más aún porque en la Especialidad Domingo Cervantes Barragán y yo éramos los responsables del Área de Investigación Educativa. Varios sentimientos se cruzaban en mí pues aunque había logrado asesorar a mis alumnos –al menos eso creía– y participar en el desarrollo curricular de la Especialidad cual si fuera una investigación, así como hacer pequeñas indagaciones para presentar ponencias o dar alguna conferencia o curso, no podía hacer una investigación formal para graduarme; no obstante no perdía la esperanza de lograrlo un día. También sentía un cierto vacío pues la EDS estaba cerrada y yo seguía sin consolidarme como investigador como era mi deseo.

Luego, entre los años de 1992 y 1996 fungí como responsable del Departamento para la Formación de Profesores de la Administración Central de la UAZ. En estos años continué realizando tareas relacionadas con la investigación: coordiné un Diplomado en Investigación Educativa que yo mismo diseñé y presenté a la entonces Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC) de la SEP para obtener financiamiento habiendo logrado tal apoyo; también participé en un colectivo interinstitucional zacatecano (UAZ, ENMAC, CAM, COBAEZ entre otras instituciones): formamos la Asociación Zacatecana de Investigación Educativa (AZIE) y diseñamos, desarrollamos y evaluamos otro diplomado en Investigación Educativa. En este mismo periodo tuve la oportunidad de coordinar y publicar mi primer libro: *Pluralidad y Universidad* (1995), en el que participaron académicos de la UAZ y de la UNAM, y publicó en coedición La Jornada Ediciones y la propia UAZ. Elaborar este libro de alguna manera también implicó hacer investigación pero yo seguía sin graduarme.

Por otra parte, en 1993, al mismo tiempo que dirigía el Departamento para la Formación de Profesores en la UAZ, ante fuertes problemas de relación entre los miembros de la planta docente del Centro de Docencia Superior (Álvaro López Miramontes, José Francisco Román Gutiérrez, Jorge Juanes, Alberto..., Sergio Espinoza Proa que estaba de permiso cursando el Doctorado, entre los que me acuerdo), me invitaron como “apagafuegos” para que sustituyera temporalmente al entonces Coordinador General del Centro (Dr. Álvaro López Miramontes), lo cual hice del 22 de marzo al 9 de diciembre de 1993, acompañado de José Francisco (Pepe) Román Gutiérrez como Secretario Académico y Administrativo.

He optado por no incluir en esta narración mis experiencias en el campo de la administración educativa (como Jefe de Departamento y como Coordinador General de Centro) no porque considere que no constituyen o no forman parte de la experiencia docente, sino por cuestiones de espacio en este relato.

Un poco antes de terminar el periodo de la Administración Central, aproximadamente en 1995, fui invitado por el equipo del CESU a participar en la segunda fase de la investigación sobre Currículum y Siglo XXI, ahora como perspectivas Iberoamericanas, con la posibilidad de participar ahora sí como investigador con proyecto propio. Proyecto que me interesó en ese momento pero al que no pude dedicar mucho tiempo pues todavía era Jefe de Departamento y para ese momento ya habíamos reabierto la Especialidad.

Al terminar mi responsabilidad en el Departamento para la Formación de Profesores en la Administración Central de la UAZ, intenté obtener una beca del programa SUPERA de la ANUIES (que yo mismo coordinaba siendo responsable del Departamento) para obtener el grado con el mismo tema del currículum universitario, pero el Programa estaba por cerrarse y no fue posible aprovechar los apoyos que ofrecía el programa (¡Oh decepción!). Creo que desde ese momento tomé la decisión de cursar otro posgrado en educación.

Mi docencia en la segunda etapa de la Especialidad

En 1994, estando todavía como Jefe del Departamento en la Administración Central de la UAZ, por iniciativa de María Esther (Mayté) Ávila Gamboa, reabrimos lo que después llamamos la segunda etapa de la Especialidad en Docencia Superior; fue un proyecto curricular por módulos integradores, recuperamos la experiencia de un Diplomado en Formación Docente que había diseñado un equipo de México para la Escuela Preparatoria de la UAZ –creo que coordinado por Eduardo Remedi del DIE del CINVESTAV–. Lo que hicimos fue re-significarlo según la experiencia del nuevo equipo y ampliarlo para que cubriera los créditos de una Especialidad; lo desarrollamos básicamente entre Mayté, Margarita Larios y yo de la UAZ y algunos profesores invitados de otras instituciones de educación superior, básicamente de la Ciudad de Guadalajara, Jal., y de la Ciudad de México.

De mi vida profesional en la EDS de este tiempo casi no recuerdo nada, creo que fue poco significativo para mí. Al estar de tiempo completo en la Administración Central de la UAZ yo no disponía de tiempo suficiente para convivir ni con los estudiantes ni con los profesores; así que asistía a impartir mis clases y me retiraba. Pero lo más importante, sentía que el proyecto no era mío, lo sentía “adoptado”, como que estaba trabajando con la ideas de otros y, aunque no me incomodaba, creo que la única experiencia que hice fue darme cuenta que para sentir y vivir un currículum como profesor hay que haber sido parte del equipo que lo diseñó, pero sobre todo, hay que posesionarse completamente de él y posicionarse con una postura epistémica, teórica y metodológica, y yo no sentía que en mi caso fuera así. Sin embargo, es claro que en ese momento es lo mejor que pudimos hacer, fue lo que permitió darle vida nuevamente a la Especialidad.

Por fortuna este proyecto sólo nos duró tres años. En 1997 se integró al equipo docente de la EDS Marcelina Rodríguez Robles y regresó Alejandra Krause y Perches del equipo base de aquella primera etapa, conformando así un nuevo y renovado equipo docente y, con base en un proceso de evaluación en el que participaron egresados de la última generación, logramos redefinir la orientación del programa. El nuevo proyecto curricular se integró por seminarios y talleres, con énfasis en aspectos filosóficos, históricos, sociales, éticos y psicopedagógicos. También acordamos un enfoque de investigación centrado en la intervención docente con orientación en la investigación acción participativa, con la pretensión de resolver los problemas de la práctica docente y/o transformar la realidad educativa de los profesores que vendrían a formarse en la Especialidad.

Con este nuevo trabajo creo que se refundó la EDS como proyecto⁵⁶, fue la puerta para entrar a lo que yo llamaría la etapa de oro de este proyecto educativo, etapa que duró de 1997 al 2001 cuando se cerró el programa, pero que continuó hasta más o menos el año 2009 en la Maestría en Docencia y Procesos Institucionales en que se convirtió en 2001. Si bien la primera generación de la EDS fue la que fundó el estilo de trabajo del colectivo docente, este último periodo podría llamarse de refundación; de manera similar a la primera generación de 1984-1986 hubo muchos logros, tanto en la formación de los profesores como en la forma de trabajo colegiado entre los docentes y su consiguiente trabajo de seguimiento curricular.

Creo que con una mayor madurez intelectual y con más experiencia los nuevos miembros del equipo docente logramos consolidar un trabajo grupal que nos mantuvo unidos en torno a ese proyecto educativo por muchos años. No todos pensábamos igual ni teníamos la misma formación ni la misma experiencia, nuestras diferencias en referentes teóricos y estrategias de enseñanza eran notorias, tampoco coincidíamos del todo en las formas de dirigir el programa ni de hacer gestión educativa, pero coincidíamos plenamente en que es posible construir un proceso educativo entre los propios actores. Esto nos llevaba a amplias y permanente discusiones hasta que llegábamos a acuerdos consensados, tanto sobre nuestras

⁵⁶ La noción de proyecto -educativo o curricular en este caso- “expresa, en primer lugar, una intención filosófica o política, una visión, el enunciado de una misión, la expresión de una afinidad, suponiendo de forma un poco indeterminada, indefinida, si no es que infinita, un horizonte de valores representados en busca de realización o, más comúnmente, afirmando la existencia de sujetos en busca de tales valores. Evidentemente, esta búsqueda no podría realizarse más que a través del tiempo, en el marco de un tiempo venidero, de un futuro no precisamente programable. Sartre (1960) hablaba de un proyecto de hombre ‘haciéndose a través de lo que hace’” (Ardoino, 2000: 25). Y, a fin de cuentas, una idea de proyecto de esta naturaleza es lo que nos unía como colectivo docente.

concepciones de lo que es la formación de profesores, el currículum, la práctica docente, la evaluación educativa, etcétera, como sobre la organización curricular, mediado todo esto por la idea de seguimiento cotidiano del trabajo de los estudiantes, de los profesores y del currículum del programa; lo que yo luego conceptué como recreación curricular.⁵⁷

Como ya he comentado, en este periodo (1997-2001) de la EDS el eje de trabajo era la intervención docente, por lo que en los cursos, seminarios y talleres siempre teníamos como centro de la discusión los problemas que en su práctica docente vivían nuestros estudiantes y, desde luego, su propia experiencia docente. Esto hacía que los estudiantes se involucraran en su proceso educativo de una manera muy activa, yo siempre elegía los materiales bibliográficos tratando de que les ayudaran a entender los problemas vividos en sus escuelas, asimismo promovía entre ellos la reflexión sobre su práctica docente y sus referentes teóricos desde los cuales los miraban. También trataba de aprovechar su experiencia, tanto para aprender todos de todos, como para dinamizar el trabajo grupal y entender la teoría según su valor de uso para comprender nuestra realidad, evitando así el aprendizaje memorístico de tal o cual teoría, de tal o cual autor. Lo cual también yo fui aprendiendo a hacer poco a poco pues muchas veces me daba cuenta que yo quería imponer mi propia interpretación y mi punto de vista.

Esta forma de trabajo a veces generaba fuertes discusiones entre los estudiantes y uno que otro conflicto. Recuerdo a un estudiante muy cumplido, estudioso y analítico, de apellido Wilson, pero muy irreverente y conflictivo, al grado que siempre enfrentaba a sus compañeros y a los propios profesores (lo que lo sacaba de sus casillas era que Ricardo Bermeo Padilla le dijera, aparentemente si acordarse de su apellido, “me vale Wilson”). Casi con todos tenía problemas en la relación interpersonal, incluso una vez hizo llorar a una de las maestras y otras con frecuencia salían muy tensas de esas clases. Cuando llegó el momento de cursar conmigo un seminario no encontré otra forma de convertir la competencia en colaboración más que darle otras obligaciones y responsabilidades así como prestarle más atención a sus

⁵⁷ El concepto de recreación curricular contiene un doble sentido, por una parte, el volver a pensar y crear o fundar aquello que ya existe y tiene un desarrollo específico, en este caso un currículum determinado y, por otra, el disfrute y gozo estético que genera un nuevo y renovado contacto del equipo de trabajo con el proyecto educativo, con su propio currículum; el cual se contempla, se revalora y se resignifica una vez que se ha descubierto –después de su puesta en marcha, desarrollo y contacto empírico– el sentido y el significado que realmente adquirió y los problemas que enfrentó para, finalmente, modificarlo, reorientarlo y prepararlo para una nueva confrontación con la realidad, es decir, para someterlo a un nuevo y constante proceso de recreación (Martínez, 2007).

participaciones: le ofrecía textos como bibliografía complementaria que siempre leía y comentaba en clase, le pedía que coordinara algún equipo de trabajo en el grupo –lo cual hacía muy bien– y, sobre todo, lo escuchaba atentamente y me interesaba por lo que decía y planteaba. Creo que junto a él aprendí yo mismo a ser más tolerante, menos dogmático y sobre todo, a escuchar a mis estudiantes y ofrecerles una asesoría más personalizada. Han pasado más de 15 años y todavía cuando me lo encuentro, además de saludarme muy amable, suele decirle a quienes estén conmigo o con él que fui uno de sus mejores maestros y que aprendió mucho en mis seminarios.

En esta época aprendí también que los estudiantes lo tienen a uno siempre en la mira, creo que nos observan más de lo que nosotros pensamos. Recuerdo una evaluación final de un seminario, cuando les di la palabra a los estudiantes se levantó Rosy Villa y me dijo: “maestro, usted hizo lo que quiso con nosotros”, y lo dijo en tal tono que yo pensé que les había fallado como profesor, que en algo me había equivocado y que se trataba de un fuerte reclamo. Pero prosiguió y dijo más o menos esto: “nos hizo leer muchísimo material, al principio nos dijo son muchos textos en la antología, pero no son para que los lean todos, lean aquellos que más les gusten, les sirvan o les interesen, pero nos fue involucrando poco a poco y nos hizo leer todo, hasta material extra que no venía en el programa, es usted un malvado”. Y terminó diciendo que como educadora tenía la costumbre de observar lo que sucedía en el grupo, porque así lo hacía con sus niños, y entonces empezó a describirme en mi carácter como profesor, en mi forma de vestir y hasta cómo olía; hasta eso, dijo que yo olía bien. Algo comentó también sobre el hecho de que ella había sido maestra de uno de mis hijos en el CECIUAZ y que ya nos habíamos tratado antes de llegar al seminario conmigo, y terminó valorando muy bien y agradeciendo el trabajo realizado en el seminario. Creo que con esto aumentó nuestra amistad y tal vez nuestra empatía; ella, además de ser una maestra muy responsable es una excelente fotógrafa profesional, por lo que de vez en cuando nos encontramos “de cacería” como dice ella, en los eventos culturales de Zacatecas, y a veces nos acompañamos. Cuando me enseña sus fotos o me hace algún comentario sobre las mías o sobre la fotografía siempre aprendo pues es mi hobby pero soy un novato a este arte. Que grato es para un profesor encontrar a sus estudiantes más allá de la escuela y verse con aprecio y agradecimiento. A mí me encanta escucharlos cuando me dicen: “Maestro Manuel”.

Durante esta etapa de la Especialidad asesoré mis primeras dos tesis (no sé por qué pero en Ciencias Químicas nunca fui asesor o director de alguna tesis de licenciatura): una sobre la motivación en la relación teoría–práctica quirúrgica con alumnos de la Fac. de Odontología de la UAZ (Becerra López, 2000) y otra sobre un programa de desarrollo emprendedor para la Universidad Tecnológica del Estado de Zacatecas (Inchaurregui Mata, 2001), trabajos que, aunque no necesariamente seguían el enfoque de la Investigación Acción Participativa (IAP) tenían que ser relacionados con éste pues era el que privilegiaba el Programa de EDS.

Esto último lo comento porque si bien yo había estudiado la IAP con Anton de Schuter y Boris Yopo, y me había entusiasmado con el enfoque durante la primera etapa de la Especialidad, y hasta fue parte de mi propuesta en esta segunda etapa, poco a poco me fui dando cuenta de sus limitaciones: a los estudiantes les resultaba muy difícil lograr la participación de sus sujetos investigados y más aún involucrarlos como sujetos investigadores, por lo que prácticamente terminaban haciendo ellos solos el trabajo de investigación; y, en cuanto a la acción, les resultaba casi imposible lograr transformar su realidad educativa, cuando mucho lograban algunos cambios personales. Además, desde principios de 1997 yo había empezado una investigación sobre currículum universitario con un enfoque muy diferente a la IAP y me empezaba a distanciar de esta metodología de investigación.

A investigar más a fondo y cursar otra maestría

En 1997, poco antes de iniciar a cursar una nueva maestría (la Maestría en Ciencias de la Educación en mi propio centro de trabajo, el Centro de Docencia Superior de la UAZ, con el ánimo de reincorporarme al equipo de investigación del CESU de la UNAM elaboré un anteproyecto de investigación vinculado estrechamente a la línea de Currículum y Siglo XXI; se denominó “El campo del currículum: la relación entre los sujetos. Un estudio en la Universidad Autónoma de Zacatecas, México”, con éste inicié la nueva maestría en septiembre de ese mismo año y, sin muchos cambios, lo desarrollé con la asesoría formal de Alicia de Alba, la coordinadora en ese entonces del grupo de investigación y del proyecto Currículum y Siglo XX en el CESU.

Como traía esa enorme loza de no haber obtenido el grado, desde que inicié la maestría siempre me concentré en mi objeto de estudio, de tal suerte que todos los textos que estudiaba y todos los trabajos finales de los seminarios siempre se referían al tema del currículum universitario y a los sujetos del currículum; incluso un día uno de los profesores, Carlos Ferrer que en paz descanse y en gloria esté, puso una pequeña nota en mi trabajo final que decía más o menos así: “Manuel, reconozco tu capacidad para vincular todo lo que vemos y estudiamos en los seminarios con tu trabajo de tesis, y para plantearlo por escrito, felicidades”. A veces pensaba que esta estrategia era como una visera que me limitaba a ver, de manera muy pragmática, con los lentes del tema del currículum universitario, todo lo que estudiaba; pero me sirvió mucho porque nunca me desvié del tema y terminé la maestría con un avance de investigación que tenía cierta solidez teórica, pero aún así, me tardé año y medio después de haber terminado los créditos para presentar el examen final.

Había dejado al último una parte del trabajo de campo porque incluí la observación del proceso de Reforma Universitaria de 1999-2000 en la UAZ y también porque me distraía un poco en unos terrenos ejidales que había adquirido en la comunidad de Rubén Jaramillo, mejor conocida como “La Chiripa”, allá en Trancoso; por ello, un día, viendo que todavía me faltaba algo de trabajo para concluir la tesis me hice una promesa ante San Judas Tadeo: le dije que me comprometía a trabajar más duro y de manera constante para terminar la tesis en un tiempo perentorio y que él era mi testigo de honor; que no esperaba un milagro pues me quedaba muy claro que era yo quien tenía que trabajar y no había otra solución, que en los pocos meses que faltaban para el día de su santo yo tendría el borrador final, y en efecto la mañana del 28 de octubre del año 2000 le di los últimos teclazos al documento, lo envié a mi asesora y nos fuimos a Villanueva, Zacatecas, mi esposa y yo a visitar a San Judas y dar gracias a Dios porque había cumplido mi promesa.

En las próximas semanas hice los trámites correspondientes en la UAZ y, por el temor a quedar fuera del programa de estímulos a la carrera docente, aceleré los trámites y, aunque para esas fechas mi asesora Alicia de Alba no podría estar presente en el examen final, justo antes de irnos de vacaciones de diciembre de ese mismo año presenté el examen de grado, habiendo sido aprobado por unanimidad. Recuerdo que invité a mis compañeros de trabajo, a varios universitarios que habían sido mis informantes de calidad durante el trabajo de campo, a algunos egresados de la Especialidad y varios de mis familiares, así que en un ambiente muy

cordial y festivo pude celebrar que por fin me graduaba. También recuerdo que una de nuestras egresadas de la Especialidad mostró su descontento y enojo porque no me dieron mención honorífica, lo cual para mí fue insignificante por varias razones: a) yo era el que mejor sabía las limitaciones y algunas deficiencias de mi trabajo, b) ya tenía el reconocimiento de mi asesora como un buen trabajo de tesis (incluso junto con el oficio de visto bueno para imprimir la tesis me escribió un mensaje privado con ese reconocimiento, el cual, por cierto, muy contento se lo mostré a Mayté y ella pidió que se leyera en el brindis), y c) yo intuía que de alguna manera, al menos por parte de uno de los sinodales, era el resultado de mis reclamos e irreverencias de cuando era estudiante.

Y es que, cuando cursé la Maestría en Ciencias de la Educación (MCE) me pasé la mitad del tiempo renegando del programa en su conjunto y de sus profesores en particular. Para mí, y tal vez también para los profesores de la maestría, al principio fue un tanto difícil establecer una buena y clara relación maestro-alumno, pues al tiempo que éramos compañeros de trabajo y pares académicos también eran mis profesores y, en algunos casos yo tenía más tiempo trabajando la formación de profesores que ellos y me reconocían como “el maestro Manuel”. Recuerdo que muchas veces, al exponer algún tema, volteaban conmigo esperando alguna aprobación o comentario que complementara su dicho; y en efecto, algunas veces yo colaboraba desde mi propia experiencia en investigación educativa y en la formación de profesores, pero también me era fácil detectar las dificultades y deficiencias que enfrentaban tanto el currículum de la maestría como sus profesores y eso hacía que en ocasiones manifestara mi descontento y hasta reclamara un mayor compromiso y preparación por parte de ellos.

Hasta que un día me dije a mí mismo: Manuel, si la maestría no te satisface y estás renegando tanto, o te retiras de la maestría o aceptas que esto es lo que tienes y que lo puedes hacer con ciertas facilidades y comodidades e incluso disfrutar más (tenía descarga de tiempo completo y sólo dedicaba 10 horas a la semana a la Especialidad; además me daban una beca de \$1,000.00 mensuales, la cual dedicaba a comprar libros y también era una gran ventaja), así que opté por aceptar “esa a realidad” del programa –“la realidad que yo veía”–, y de ahí en adelante me relajé un poco y me concentré en mi propio proceso de aprendizaje.

Lo que siempre hice fue poner mi mejor esfuerzo y tratar de asumirme plenamente como estudiante pues por una parte quería disfrutar de ese estatus y por otra quería evitar precisamente que me vieran como su compañero profesor. Por ello traté de cumplir con todas las tareas que nos dejaban los profesores y colaborar en el trabajo de equipo con mis compañeros estudiantes, a tal grado que en todos los seminarios que cursé en esta maestría mi calificación fue de diez; aunque en el certificado hay calificaciones menores pues al revalidar algunos seminarios conservé las calificaciones que traía de la maestría de Aguascalientes, pero aún así, al terminar la maestría, el día de la ceremonia de clausura me di cuenta que yo era el mejor promedio de mi generación.

Cuando renegaba de los profesores luego me sorprendía reflexionando que, sin duda alguna, los problemas que ahora yo podía ver como estudiante en mis profesores serían los mismos que mis estudiantes de la Especialidad veían en mí como su profesor, es decir, me servían de espejo y tal vez por eso mismo, al reconocerme en ellos, consciente o inconscientemente, me producía cierto coraje esa falta de compromiso y de experiencia como profesores-investigadores. Recuerdo que solía decir: “del lado del pupitre se ven muchos más y de mejor manera los problemas de la práctica docente que del lado del escritorio o del pizarrón”. Con esto aprendí que en efecto, nos quedamos cortos cuando evaluamos sólo el desempeño del estudiante y hacemos caso omiso a la valoración del trabajo del profesor por parte de los estudiantes; así que de ahí en adelante traté de ser más responsable y cuidar con más ahínco mi participación como docente y puse más énfasis en la evaluación del profesor; asimismo, en no esperar a evaluar el seminario o curso hasta el final, sino hacer también una evaluación del proceso educativo en su conjunto a la mitad del seminario, a fin de poder hacer cambios si fuese necesario.

Lo que sí sentí fue un poco de soledad pues no me sentía acompañado ni por los profesores de la maestría ni por mi asesora, pues en estos casos el estilo de trabajo de ella es ir observando al estudiante y dar algunas indicaciones-orientaciones generales (muy atinadas y que enriquecen el trabajo) y dejar que uno solo busque y encuentre lo que necesita. Creo que en tres años y medio desde el día que inicié la maestría hasta el día que me gradué nos vimos en unas tres o cuatro ocasiones; pero a fin de cuentas esas asesorías fueron suficientes y comprendí que, en efecto, en estos y en muchos otros casos de aprendizaje la responsabilidad mayor es del estudiante y que hay muchas cosas que tiene que aprender a resolver uno solo;

eso te da luego mayor independencia. Creo que esta forma de trabajo que aprendí con mi asesora, de alguna manera luego la trasladé a las asesorías con mis propios estudiantes.

Con todo, debo reconocer que esta maestría fue el espacio que posibilitó empezar a consolidar cierta experiencia en investigación. Considero que en el tiempo que cursé la maestría (1997-1999) pude integrar una serie de inquietudes y de procesos formativos anteriores, fue la oportunidad para crear y expresar una manera propia, un camino y un estilo para investigar que se venía conformando desde hacía muchos años por las experiencias y los aprendizajes correspondientes en: la Maestría en Investigación Educativa que cursé en la UAA, en las diferentes etapas y momentos de la Especialidad en Docencia Superior, en el trabajo realizado entre 1991 y 1993 en el proyecto de Currículum y Siglo XXI con su correspondiente proceso formativo, en mi paso por el Departamento para la Formación de Profesores, en mi participación en la fundación y trabajos desarrollados de la Asociación Zacatecana de Investigación Educativa (AZIE), en el trabajo de coordinación del libro *Pluralidad y universidad*, en los Diplomados en Investigación Educativa, etcétera. Es decir, la MCE me dio la oportunidad de reflexionar y hacer experiencia en torno a mi formación en investigación educativa y sobre mi propio trabajo como investigador.

En síntesis, por fin, año y medio después de haber terminado los créditos de la maestría, en diciembre del año 2000 defendí mi trabajo de tesis para obtener el grado de Maestro en Ciencias de la Educación⁵⁸ con resultados muy importantes a decir de mi asesora. De esta manera, diecisiete años después de haber terminado la maestría en Aguascalientes lograba graduarme y resolver esa tarea pendiente por tantos años. Me quité una losa de encima y se abrieron nuevas perspectivas de trabajo en docencia y en investigación.

Los intentos por integrar la investigación y la docencia

En el año 2001 la EDS se transforma en Maestría en Docencia y Procesos Institucionales y hay la oportunidad de repensar el enfoque de investigación; el colectivo

⁵⁸ La investigación para mi tesis fue un trabajo cualitativo y de corte interpretativo sobre los sujetos sociales de la sobredeterminación curricular en la UAZ. De este trabajo de investigación salieron varias ponencias para congresos locales y encuentros de investigación. Posteriormente, muchos años después, en 2009, se publicó como libro, abriendo la Colección “Cultura, currículum y procesos institucionales” del Cuerpo Académico UAZ-150 que lleva el mismo nombre.

docente retomamos la idea de investigación en educación que plantea Teresa Pacheco Méndez (investigadora de la UNAM), complementándola con ideas de Ricardo Sánchez Puentes y de Bertha Orozco Fuentes sobre la producción de conocimientos y la formación de investigadores. Propuestas que privilegian la construcción del objeto de estudio, proceso en el que el papel de la teoría es fundamental como herramienta de razonamiento para pensar la realidad y construir una explicación, así como lograr una mayor comprensión del fenómeno estudiado. Lo cual ahora sí coincidía con las expectativas que en ese momento tenía sobre la investigación, así como con el trabajo de investigación que seguía realizando con el grupo del CESU de la UNAM.

En un principio yo pensé que al fin teníamos la solución a la formación de profesores, que podríamos formarlos para que también fueran investigadores y que realizaran estudios de largo alcance, bien fundamentados teóricamente y orientados a producir un conocimiento nuevo sobre la problemática de la educación en Zacatecas. Incluso me dije, esta es la maestría que a mí me hubiera gustado cursar. Vi que iniciaba una fase importante y muy especial en mi vida profesional, ciertas circunstancias así parecían indicarlo: ahora sí ya tenía el grado de maestría, teníamos un programa de maestría recién creado por nosotros mismos y yo estaba participando en dos grupos de trabajo: el colectivo docente de la MDPI que provenía desde la Especialidad y el grupo de investigación del CESU de la UNAM. Todo indicaba que el porvenir profesional sería muy halagüeño, que ahora sí podríamos integrar investigación y docencia.

Pero al poco tiempo me di cuenta que sólo era una estrategia más, como tantas que habíamos “ensayado”, y que nuestros ideales no eran la panacea. Pronto vi que la investigación no era una fortaleza del colectivo docente (yo mismo apenas había logrado hacer mi primera investigación formal con la tesis de maestría) y que la gran mayoría de los profesores que venían a cursar la maestría no buscaban ser investigadores sino que buscaban soluciones más pragmáticas a sus problemas cotidianos. Como colectivo docente, al igual que en la Especialidad, hacíamos el seguimiento curricular y acompañábamos el proceso educativo, discutíamos de manera por demás recurrente cómo formar a los estudiantes en investigación y el tipo de investigación que ellos deberían hacer (pero creo que hasta la fecha no hemos resuelto ese problema-dilema del tipo de investigación de debe privilegiarse en nuestra maestría); pero como profesores-investigadores no nos preocupábamos por

fortalecernos como investigadores, ni como colectivo por compartir cómo hacíamos la investigación nosotros, a lo mucho en una ocasión, al ver los problemas de los estudiantes para investigar decidimos escribir nuestra propia experiencia sobre la investigación y cómo nos habíamos iniciado en esta tarea, luego comentamos en grupo estas reflexiones pero no continuamos esa tarea ni hicimos nueva experiencia al respecto.

De tal suerte que, en el ámbito de la investigación, mi referente era el trabajo que realizaba con el grupo del CESU de la UNAM. Y más aún porque por esos años, el grupo de investigación de la UNAM nos convocó nuevamente a quienes habíamos participado en el proyecto Currículum y Siglo XXI a reflexionar teóricamente sobre lo producido en la década de los noventa, así que acepté la invitación y realicé un trabajo de recuperación teórica de lo que había logrado en mi tesis de maestría, esto es: algunos conceptos propios que había elaborado y, sobre todo, la creación de un concepto nuevo denominado poderes de decisión en el currículum universitario. Trabajo que fue publicado como capítulo de un libro (Martínez, 2009) en el CESU, el cual aún antes de publicarse (porque estuvo en preparación y en prensa muchísimo tiempo) se usó en la MDPI como parte de la bibliografía básica del seminario de Currículum y Práctica Docente. Este trabajo también me permitió escribir algunas ponencias para congresos, así como continuar mi formación y tener una experiencia en torno a las habilidades del investigador para teorizar sobre sus propios hallazgos; asimismo para aprender a producir en equipo desde la perspectiva de ese grupo de investigación.

Luego, en 2002, Alicia de Alba me invitó a participar en el equipo de investigación que elaboraría el Estado del Conocimiento 1992-2002 del eje temático Filosofía, Teoría y Campo de la Educación para el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Acepté la invitación y formé un equipo con Claudia Georgina Girón Sifuentes y Sandra Fabiola Ponce Nieto (quienes habían sido mis compañeras en la MCE) para participar en esta investigación (cuando iniciamos el trabajo la idea era que, con base en esta investigación y aprovechando el trabajo de campo, ellas hicieran sus tesis de grado): colaboramos en el proceso de revisión de la base de datos que se había diseñado previamente y luego en la recolección y procesamiento de información de los estados de Durango y Zacatecas, información que reportamos a través del Sistema Relacionado de Bases de Datos que reunió información de casi todo el país y, finalmente en la elaboración de un reporte técnico para que otra compañera –Rita Angulo Villanueva– escribiera el capítulo regional en el Estado del Conocimiento sobre Filosofía,

teoría y campo de la educación (FTYCE) que se publicó y presentó como libro en el VII Congreso Nacional de Investigación Educativa en noviembre de 2003 en Guadalajara, Jal. Pero mis compañeras no lograron siquiera hacer el anteproyecto de investigación para sus tesis, yo hasta me sentí un poco frustrado por no poder ayudarles en tal tarea. No obstante, esta experiencia fue importante porque me permitió entrar en contacto con otro equipo de investigación, en este caso del DIE del CINVESTAV, puesto que junto con Alicia de Alba Rosa Nidia Buenfil Burgos también coordinaba la elaboración de ese Estado del conocimiento; asimismo, aumentó mi interés por la investigación teórica y básica.

Con esos ímpetus por la formación y la investigación teóricas me seguí involucrando en otros proyectos, que si bien se derivaban de esas experiencias interinstitucionales en la UNAM, también tomaban en cuenta los intereses de investigación relacionados con la MDPI, en los siguientes años trabajé estos dos proyectos investigación: 1) entre 2004 y 2006 uno que se denominó “Producción de conocimientos y formación teórica: estudio de caso en un posgrado en Educación en Zacatecas”, en el que analicé la formación teórica que ofrecía nuestra maestría, comparándola con otros posgrados en educación; y 2) entre 2004 y 2005 la investigación “El análisis y la evaluación curricular como experiencia vicaria del colectivo docente”, con base en la cual escribí un capítulo (Martínez, 2007) en el que conceptualicé el trabajo de seguimiento curricular del colectivo de la EDS y la MDPI que logré nombrar como “recreación curricular”; éste se publicó en un libro colectivo que coeditaron la Universidad Autónoma de Guerrero y el CESU de la UNAM en Plaza y Valdés. He puesto cierto énfasis en mi gusto por la formación y la investigación teóricas, porque esto fue lo que orientó mi práctica docente en la MDPI desde su inicio hasta más o menos el año 2007, en que mis intereses de investigación dieron un giro muy importante hacia el tema de la autobiografía de profesores.

En la maestría continué mi trabajo docente poniendo énfasis en el uso de la teoría, pero ahora ya no estaba centrado en usarla para entender los problemas de la práctica docente en el sentido de entender su lógica y su contexto para poder hacer alguna propuesta de intervención que los resolviera o que transformara la realidad, como lo habíamos hecho en los últimos años de la Especialidad. Ahora lo que orientaba mi docencia era el uso de la teoría para construir un objeto de estudio mucho más elaborado conceptualmente, construido por la visión propia del profesor convertido en estudiante e investigador. Yo consideraba que de lo que se trataba mi

labor docente era lograr que ellos, a partir de sus problemas cotidianos pero con una mirada teórica lograran obtener un conocimiento nuevo, es decir: que lograran pensar y comprender lo educativo y la problemática docente más allá de su descripción empírica, con los lentes de la teoría y sin el peso de querer transformar la realidad durante su proceso formativo. Se trataba también que hicieran un uso de la teoría más allá de elaborar un marco teórico de esos que suelen quedar por un lado y la metodología y los resultados de la investigación por otro.

Por ello el plan de estudios integraba muchos seminarios teóricos y tenía una gran carga en investigación. Creo que como resultado del trabajo de todo el colectivo docente – puesto que con este enfoque más o menos coincidíamos todos– logramos una formación básica muy importante en los estudiantes tanto en lo teórico como en lo metodológico, lo cual también aumentaba la capacidad analítica de los egresados; además la mayor parte se sentían muy contentos y orgullosos de cursar este posgrado, sentían un crecimiento académico y personal muy importante.

Sin embargo, la gran dificultad fue lograr que hicieran una investigación con las expectativas que nos habíamos fijado. Recuerdo que en una ocasión, en una clase con el grupo que abrimos en la ciudad de Monterrey –estando presente Bertha Orozco como profesora invitada en mi seminario de Investigación Educativa–, una de las estudiantes dijo algo más o menos así: “es que entiendo-entendemos todo, comprendo-comprendemos la teoría y lo que nos plantean ustedes y los autores, mientras estoy en clase siento que voy a lograr integrar esos conocimientos en mi anteproyecto de investigación, pero cuando llego a la casa y me pongo a trabajar por más esfuerzo que hago no logro hacerlo”. Por otra parte, de muchas maneras, varios de los estudiantes de las diferentes generaciones nos decían que el programa de maestría estaba muy cargado hacia la investigación y que esas no eran sus expectativas de formación. Por supuesto, todo esto repercutía en una baja eficiencia terminal.

Ante mi-nuestra incapacidad para afrontar esta problemática yo a veces decía que habíamos puesto la canasta muy alta y que estábamos trabajando con profesores que no tenían experiencia alguna en investigación (y no tenían por qué tenerla pues en sus instituciones no realizaban esta función, ni les pagaban por eso), que había que entender que muchos de ellos tenían una formación intelectual muy pobre, y que además sus formaciones disciplinarias eran muy variadas –abogados, odontólogos, enfermeras, ingenieros– y apenas se iniciaban en el

campo de la educación (igual me había pasado a mí cuando me fugué de la Ingeniería Química hacia la investigación educativa y la formación de profesores, tenía muchas limitaciones y me enfrentaba a muchos obstáculos epistémicos, teóricos y metodológicos), que tal vez había que bajar las exigencias o cambiar el enfoque, pero por más que discutíamos entre los profesores de la maestría y nos asesorábamos con académicos de otras universidades, creo que nunca encontramos la manera de resolverlo. Tal vez porque bajar las exigencias significaba renunciar a nuestro proyecto de formación de profesores y a eso ninguno de nosotros estábamos dispuestos. Moraleja: había que seguir buscando nuevas estrategias y alternativas en la formación de profesores, sobre todo en términos de la formación en investigación que había que privilegiar y el tipo de investigación y tesis que podríamos exigir.

Con todo y estos problemas, creo que todo lo vivido en los procesos de investigación y de docencia –al lado siempre de mis compañeros de la maestría, del equipo de investigación interinstitucional que nos reunimos en la UNAM y de los estudiantes de la maestría que también son profesores– me ha llevado a entender mejor la educación y me ha dotado de herramientas para pensar y estudiar diversos temas y problemas educativos que, lejos de especializarme en alguna disciplina o en la tarea de formar profesores, a lo largo del tiempo me han permitido reconocer tanto la complejidad de la educación vista como un campo de producción cultural, como la necesidad de una búsqueda abierta y plural, continua y permanente –desde de las ciencias sociales y las humanidades–, de diversas herramientas teóricas y metodológicas para su comprensión. También me llevaron a entender que uno nunca encontrará la solución a los problemas de la educación, menos aún un modelo educativo que no tenga que ponerse a prueba en la realidad cotidiana del aula para ser cambiado nuevamente; asimismo, por consecuencia, que uno nunca termina de formarse.

De esta manera, y tal vez en ese afán de ver la docencia como una búsqueda continua y permanente, una vez que me convencí que esta última estrategia de formación de profesores – que tal vez podríamos llamar de integración investigación y docencia– se había agotado, movido también por los problemas de baja eficiencia terminal y las exigencias cada día mayores de la política educativa por acreditarnos como programa de calidad, se me ocurrió que si los estudiantes hicieran autobiografías académicas como tesis de grado tal vez muchos lograrían graduarse en el corto plazo. Esta propuesta fue aceptada en el programa por mis compañeros profesores y se desarrolló entre 2008 y 2011, pero al igual que todas las

estrategias anteriores enfrentó múltiples problemas y desafíos y tampoco fue una solución que durara muchos años; aunque en este periodo Federico Alaniz Cabral (en 2010) y Brenda Elizabeth Elías Benavides (Elías, 2011) lograron elaborar sus autobiografías académicas como tesis y graduarse con ellas, asimismo la primera se publicó como libro (Alaniz, 2012). Pero, esta es una historia que no cuento aquí porque mi experiencia del encuentro con la autobiografía y el modo de llevarla a la docencia en la formación de profesores es sido motivo de otra narración que forma parte de la tesis de doctorado que estoy desarrollando, pues en el año 2011 tomé la decisión de irme a estudiar el Doctorado en Pedagogía en la UNAM, suspendiendo temporalmente mi docencia tanto en la última generación de Maestría en Docencia y Procesos Institucionales como en la primera de la Maestría en Humanidades y Procesos Educativos en que se transformó en ese mismo año.

Para cerrar este apartado quiero reproducir una parte de mi discurso en la ceremonia de graduación de la penúltima generación de la MDPI; momento en que, si bien ya estábamos logrando una mayor eficiencia terminal y –bajo la presión de tener que acreditarnos como programa de calidad a través de la evaluación externa del Comité Interinstitucional de Evaluación de la Educación Superior (CIEES)– ya habíamos hechos algunos cambios curriculares para lo que fue la última generación, se sentía la presión de la Administración Central de la UAZ, a través de la Coordinación de Investigación Posgrado, para transformarnos en una maestría profesionalizante del Área de Humanidades y Educación con tres salidas terminales que integrara, además de nuestros intereses los de un enfoque en aprendizaje de la historia y otro centrado en el uso de las nuevas tecnologías de la información en educación.

Quiero reproducir esas palabras porque dan cuenta del cierre parcial de un proyecto, así como de un ciclo de vida profesional en mi caso. Me dirigí al presídium, en el cual estábamos el Rector Francisco Javier Domínguez Garay, el director de la Unidad Académica de Docencia Superior Marco Antonio Salas Luévano, la Responsable del Programa de la MDPI y madrina (junto conmigo) de graduación Marcelina Rodríguez Robles y María Esther Ávila Gamboa cuyo nombre llevaba esta generación de egresados, pero sobre todo me dirigí a los egresados diciéndoles:

“Para mí ustedes son la generación cumbre de la Maestría en Docencia y Procesos Institucionales, ¿por qué lo digo?, porque si bien hay una generación más antes de un

cuasi-seguro cierre de la Maestría en Docencia y Procesos Institucionales como tal, ustedes representan el último eslabón de un proyecto que iniciamos en 1984 como especialidad y que en la primera década del siglo XXI convertimos en esta maestría. La generación que viene detrás de ustedes es la de transición a otro modelo, eso tal vez también la hará especial, pero lo que vivimos juntos en esta ocasión ya nunca será lo mismo, por ello me atrevo a hablar de un cierre con broche de oro con ustedes.

Nos alcanzó el destino y al mismo tiempo las políticas educativas, las exigencias por elevar los indicadores de calidad (que dicho sea de paso no es lo mismo que elevar la calidad de la educación vista de manera integral) y la consiguiente acreditación externa cada día son mayores.

Los lineamientos institucionales y externos nos llevaron a realizar cambios aún en contra de nuestra voluntad y nuestro interés o propuesta colegiada para la formación de profesores; sentimos impuesto un nuevo discurso, por cierto lejano a las humanidades y la educación, y más cercano a la administración educativa, y que es, por lo tanto, un discurso que representa otro saber. Saber que, desde luego, va vinculado a un sentido nuevo de poder en el que no tenemos experiencia: selección rigurosa de estudiantes, tiempos cortos de formación, rapidez en la toma de decisiones, énfasis en los resultados más que en los procesos, llenado obsesivo de formatos, y un largo etcétera.

La re-creación curricular (la que hacíamos en las famosas reuniones de los martes en la tarde) se convirtió en diseño técnico del plan de estudios para cumplir los criterios de evaluación y acreditación ante la amenaza de “ahí vienen los CIEES” o “tenemos que aplicar al PNPC”, si no, no hay dinero.

Ahora hay que volver a empezar a crear ideas y un nuevo imaginario para la formación de profesores, a consensar acuerdos con compañeros profesores que tienen otra formación, otro modo de pensar, que a veces miro muy pragmático y muy de acuerdo a la visión técnica de la educación, con la que no coincidimos muchos de nosotros.

Si nosotros estábamos de acuerdo con Adriana Puiggrós en la necesidad de buscar nuevos horizontes teóricos que nos ayudaran a no morir de pedagogía, parece que algunos de los nuevos compañeros niegan el saber pedagógico y teórico de la educación para fundamentar el quehacer curricular y docente. Parece que, al igual que en este sistema económico consumista en el campo de la educación también se ha puesto de moda lo *light*, y hasta lo desechable.

¿Será que nos estamos haciendo viejos? ¿Será que no queremos ver morir un viejo modo de hacer educación?

Nos preguntarán, ¿dónde queda la categoría del sujeto libre y con capacidad de imaginación para incidir en la creación de su realidad? En eso estamos, enfrentando, más bien confrontando, ideas con equipos de la administración central y con los propios universitarios con los que ahora vamos a convivir en el nuevo proyecto de la Maestría en Humanidades y Procesos Educativos, ya les platicaremos cómo nos va.

Pero no es momento de lamentos, es sólo para resaltar que las cosas han cambiado y que con ustedes se cierra un ciclo. ¿Qué se llevan ustedes como última generación de aquel proyecto? Más horas de reflexión, nuestras intenciones de acercarnos a un saber pensar para luego construir y re-construir la educación, fundamentando propuestas para un

contexto particular, *sui géneris*, que si bien se ubica y se lee en su contexto social amplio, no acepta respuestas fáciles ni teorías generalizables, ni intervenciones fáciles, sino una caja de herramientas teóricas para usarlas de manera crítica como dirían Michel Foucault y Hugo Zemelman.

De mi parte me queda un grato recuerdo de este grupo, la alegría de haber compartido discusiones teóricas y saberes experienciales, la esperanza de haber dejado el gusto de seguir pensando la complejidad de este mundo cambiante y de sus procesos educativos. Y, en mi línea de trabajo: el haber dejado la inquietud de sí, algún compromiso consigo mismo de dedicarle un tiempo a analizar, reflexionar y re-significar la vida y la propia práctica docente, por alguna vía, como la autobiografía.

Los felicito porque hoy terminan, sin embargo, un trabajo mayor también hoy empieza, con sus estudiantes, en su escuela... (...)

Por último quiero decirles que me da gusto recordar cuanto tiempo disfrutamos nuestra relación maestro-alumno, me da gusto saber que nuestras prácticas se acercaron tanto así, que su experiencia lleva ya sabor a mí.

Siempre los recordaré. Felicidades hoy y siempre” (Junio de 2011).

Dos meses después, el 8 de agosto, empecé el Doctorado en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM en la Ciudad de México. Pero esta es otra historia que algún día espero poder contar, pues nuevas vivencias y acontecimientos van haciendo experiencia. Por ahora basta adelantar que seguro estoy que una vez que termine el doctorado, con nuevas categorías como investigación autobiográfica, experiencia, saber, comenzará de nuevo esa búsqueda incansable por entender la vida y nuestro trabajo, por encontrar nuevos horizontes en la formación de profesores y tal vez más allá de la UAZ en otros campos profesionales.

Referencias bibliográficas

Alaniz Cabral, Federico (2012), *E-vocación de un docente*, México, Universidad Autónoma de Zacatecas.

Ardoino, J. (2000), Consideraciones teóricas sobre la evaluación en educación, en Mario Rueda y Frida Díaz Barriga (Compiladores). *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales* (23-27). México: Paidós.

Bucay, Jorge (2002), *Cuentos para pensar*, México, Océano.

Becerra López, Cecilia (2000), *La motivación en la relación teoría-práctica quirúrgica. Un estudio con los alumnos de tercera fase de la Fac. de Odontología de la UAZ*,

- Zacatecas, Zac., marzo de 2000, para optar por el diploma de Especialista en Docencia Superior en la UAZ.
- Contreras Domingo, José (2011), *Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado*, en Andrea Alliaud y Daniel Hugo Suárez (Coordinadores), *El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente* (21-60), Buenos Aires: CLACSO y Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Contreras Domingo, José y Pérez de Lara, Nuria (2010), *La experiencia y la investigación educativa*, en José Contreras Domingo y Nuria Pérez de Lara (Comps), *Investigar la experiencia educativa*, Madrid, Morata.
- De Alba, Alicia (2010), *Horizonte ontológico semiótico en la relación espacio epistémico-teoría*, *Revista Digital Universitaria* <http://www.revista.unam.mx/vol.11/num2/art22/int22a.htm>.
- Elías Benavides, Brenda Elizabeth (2011), *Crear para vivir. El mundo de ayer, hoy (autobiografía)*, Tesis para optar por el título de Maestra en Docencia y Procesos Institucionales, Unidad Académica de Docencia Superior, Universidad Autónoma de Zacatecas. Zacatecas, México.
- Foucault, Michel (1971/1992), *Nietzsche, la Genealogía, la Historia*, en *Microfísica del poder*, 3ª ed., Madrid, Las ediciones de La Piqueta y Ediciones Endymión.
- Inchaurregui Mata, Irma Lilia (2001), *Programa de Desarrollo Emprendedor para la Universidad Tecnológica del Estado de Zacatecas*. Zacatecas, Zac., julio de 2001, para optar por el diploma de Especialista en Docencia Superior en la UAZ.
- López Górriz, Isabel (2007), *La investigación autobiográfica generadora de procesos autoformativos y de transformación existencial*, en *Revista Currículum*, 20, pp. 11-37.
- Martínez Delgado, Manuel (Coordinador) (1995), *Pluralidad y Universidad*. México, La Jornada Ediciones-Universidad Autónoma de Zacatecas.
- ____ (2007), *La recreación curricular como experiencia vicaria del colectivo docente*, en Bertha Orozco Fuentes y Rita Angulo Villanueva, *Alternativas metodológicas de intervención curricular en la educación superior*, México, Plaza y Valdés Editores.

____ (2009), Sujetos sociales y poderes de decisión en el currículum universitario, en Bertha Orozco Fuentes (Coordinadora), *Currículum: experiencias y configuraciones conceptuales en México*, México, Plaza y Valdés Editores, IISUE-UNAM.

Martínez Delgado, Manuel y Delgado Pérez, Juan (1977), *Proyecto de plan de estudios para el área de Ingeniería Química*, tesis profesional para obtener el título de Ingeniero Químico, Zacatecas, Escuela de Ciencias Químicas, Universidad Autónoma de Zacatecas.

Martínez Delgado, Manuel (Coordinador), Sergio Octavio Mayorga Magallanes, Antonio Cortés Quiñones y Antonio Jaimes Silva (2006), *Tlaltenango. Fotografías del recuerdo* (versión digital), Zacatecas, Universidad Autónoma de Zacatecas.

Anexo No. 13. Biograma-bioteca de Marcelina Rodríguez Robles

La procedencia y la niñez

Fecha	Acontecimientos	Vivencias y experiencias	Personas relacionadas
3-Jun-1956	Nace en el Hospital de la Cruz Roja en Zacatecas	Sentirse privilegiada por la atención médica recibida por profesionales de la salud. Ella dice: “hasta los aretes de oro me pusieron al nacer”	Su mamá y su tía paterna quien trabajaba en el hospital
1960-1961	Muere su padre y al poco tiempo su abuelo materno; se mudan del rancho a la ciudad de Zacatecas, Zac.	Tener la oportunidad, aún en una situación económica precaria, de estudiar licenciatura y algunos hasta posgrado, tanto ella como sus 9 hermanos	
1961-1968	Hacerse cargo de cuidar, entretener (jugar) y enseñar a conocer el mundo que les rodeaba a otros niños más pequeños	“Yo no me pensaba maestra, creo que siempre lo era”	Sus primos y sus hermanos
1961-1962	Cursar un año de preescolar	Aprender a ser muy observadora: de los juegos de los niños, de su vestido y su arreglo personal	Su mamá, sus tías y su abuela materna
1961-años siguientes	El gran esmero que ponían en su arreglo personal para asistir a la escuela y en general para ser “niña modelo”	Constituyó una idea de superación y fortaleza para el estudio y el trabajo	Su mamá, sus tías y su abuela materna
1962-1963	Viajar en tren cada semana acompañando a sus tías a impartir clases de primaria a hijos de ferrocarrileros en los lugares donde estaban las cuadrillas de trabajo y vivían con sus familias en vagones de tren Vivir entre semana en otras comunidades rurales acompañando a sus tías maestras	Aprender a identificar el paisaje de la montaña, el semidesierto, las comunidades rurales y la ciudad Convivir con la comunidad, colaborar en las tareas escolares y enseñar a otros niños a cantar y a bailar	Tías, su abuela materna, familias de ferrocarrileros, personas y niños de comunidades rurales y pequeños pueblos
1967-1968	Cursar sexto año de primaria en una escuela de niñas, donde sus tías se habían distinguido como buenas alumnas Ser la encargada de recoger, registrar y llevar al banco el ahorro de sus compañeras y ayudar a la maestra en algunas tareas escolares	Sentir la obligación o compromiso de imitar a sus tías (motivo de orgullo y preocupación), por la confianza que depositaban en ella y su hermana Aprender mejor los contenidos escolares al escucharlos de sus compañeras cuando les tomaba la clase	Su hermana y su maestra de sexto año de primaria
1969	Hacerse cargo de la crianza y cuidado de un niño de tres meses	Asumir una responsabilidad delegada	
1971	Hacerse cargo de la organización familiar mientras su mamá y su padrastro trabajaban en los Estados Unidos		Sus siete hermanos, su mamá, su padrastro

Educación media y educación en la Escuela Normal

Fecha	Acontecimientos	Vivencias y experiencias	Personas relacionadas
1968-años siguientes	Cursar la secundaria	Sentirse poco capaz de cumplir las exigencias de la secundaria Convivir con compañeros que tenían un capital cultural muy diferente al suyo Sentir un ambiente frío en la interacción con algunos profesores, a diferencia de lo que estaba acostumbrada en la primaria y en su propia familia Darse cuenta que su nombre oficial (en su acta de nacimiento) era diferente a como la habían nombrado toda su vida: “me di cuenta que yo, no era yo”	Compañeros y profesores de la secundaria
1971-1972	Un año sin estudiar, dedicarse a los quehaceres del hogar	Arrepentirse de no estudiar	Su mamá
1972-1973	Ingresar a la Escuela Normal Manuel Avila Camacho (ENMNAC) Ser jefa de grupo de primer año	Estudiar mucho, obtener excelente promedio	
1973-1974	Ser integrante del comité de lucha estudiantil	Manifestarse en contra de los profesores (de más de 50 años) que se aferraban a un modelo de educación tradicional	Estudiantes, profesores de la ENMAC
1974-1975	Hacerse cargo de la Secretaría de Acción Femenil, de la Sociedad de Alumnos Normalistas de Zacateas Participar en la organización de los festejos de la semana del estudiante y de los 150 años de la ENMAC Conocer a personas importantes, egresados de la Normal	Comprender la importancia de la docencia para el desarrollo del los seres humanos, así como de las artes (pintura, literatura, danza, poesía, teatro...) a fin de ofrecer una formación integral	Estudiantes y egresados de la ENMAC
Octubre de 1975	Siendo estudiante de 4to. Año de la Normal, obtener una plaza como educadora y directora de un Jardín de Niños de nueva creación en Apulco, Zac.	Obtener la plaza por sus buenas calificaciones	

Primeros años de trabajo como educadora, la decisión de seguir estudiando

Fecha	Acontecimientos	Vivencias y experiencias	Personas relacionadas
1975-1976	Ser profesora y directora de un Jardín de Niños de nueva creación Convivir con las familias de los alumnos Reunir fondos para la construcción de la escuela y obtener un terreno en donación	Sentirse contenta, plena y realizada con las actividades que hacía en el aula y en la comunidad Conocer las condiciones socio-económicas y culturales de la población	Compañera de trabajo, padres de familia y personas de la comunidad

		Pensar-se en su práctica docente y social como educadoras	
1976-1977	Fundar el Jardín de Niños en la Col. Lázaro Cárdenas en Zacatecas, Zac. Gestionar ante CORETT un terreno junto a la Escuela Primaria para construir el Jardín de Niños		Compañeras de trabajo
1977	Otro cambio de centro de trabajo, ahora, por primera vez en un Jardín de Niños de organización completa		
1977-1980	Trabajar bajo el control riguroso de las actividades académicas por parte de la directora del Jardín de Niños,; plan de trabajo, materiales, desarrollo de las prácticas, lenguaje verbal y corporal de cada una de las educadoras	Aprender sobre su función como educadora, pero con un alto costo: gran tensión e inseguridades en su labor profesional; pero al tiempo una motivación para seguir preparándose	Directora del Jardín de Niños
1980-1982	Cambiar de centro de trabajo a otro Jardín de Niños, donde había estudiado un año de preescolar, en un ambiente de confianza y de afecto	El gusto por coleccionar fotografías de sus alumnos.	Directora del Jardín de Niños
1981	Ingresar a trabajar al CECIUAZ de la Universidad		
1982	Obtener la base de tiempo completo en el CECIUAZ		
	Ser nombrada Delegada Sindical del CECIUAZ Gestionar la donación de un terreno para la construcción del edificio del CECIUAZ	Lograr la construcción de la primera y segunda etapa del CECIUAZ en el periodo 1986-1989	
1982	Iniciar la especialidad en Psicología Educativa en la Esc. Normal Superior de Durango	Transitar por una formación permanente (licenciatura, maestría y tres diplomados) aún estando casada y con tres niños	

Formarse en educación superior y trabajar en la educación media y media superior

Fecha	Acontecimientos	Vivencias y experiencias	Personas relacionadas
1984-1990	Cursar estudios de licenciatura y especialidad	Asumir el compromiso de estudiar siendo madre y estar trabajando	
1989-1990	Titularse de licenciatura y especialidad (estando en año sabático)		
1989-1990	Ingresar a la Preparatoria IV, y fundar ahí el Dpto. de Orientación Educativa	Vivir de manera dolorosa el cambio de preescolar a preparatoria: “mientras que con los niños todo era afecto, descubrimiento, novedad, alegría, adelanto, asombro... el encuentro con los jóvenes estaba matizado por problemas propios de la etapa de adolescencia” y la identidad	Estudiantes de preparatoria

1989-1990	Participar en el Foro de Reforma de la Preparatoria	Darse cuenta de la gran necesidad de formación de los profesores y al mismo tiempo de su resistencia para formarse. Quienes “optaban por solicitar técnicas didácticas o pedagógicas” Empezar a participar en congresos y foros sobre la orientación educativa y los problemas de las nuevas generaciones (ausencia de un proyecto de vida)	Profesores de preparatoria
1991	Colaborar por invitación en la Esc. Secundaria de la UAZ, fundar el programa de Orientación educativa	Darse cuenta que para los profesores el programa “era visto como la ‘alcantarilla’ a la que enviaban a los alumnos con comportamientos contrarios a los pretendidos”, sin tratar de comprenderlos ni atenderlos	
1992-1993	Regresar a la Preparatoria y diseñar el Centro Psicopedagógico de Orientación Vocacional (CENPOV)	La satisfacción de fundar un centro de gran impacto educativo: aumentar el interés de profesores y autoridades por la problemática de los estudiantes, la implementación de muchos cursos para los estudiantes, colaborar la formación de orientadores educativos	
	Participar a nivel estatal y nacional en la Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación (AMPO)	Darse cuenta de las necesidades de formación de los profesores dedicados a la orientación educativa de secundaria y preparatoria a fin de ofrecerles actividades de formación	Profesores de secundaria y preparatoria del estado de Zacatecas

Transitar por otros espacios y funciones en la Universidad

Fecha	Acontecimientos	Vivencias y experiencias	Personas relacionadas
1993	Ingresar al Dpto. de Aprendizaje Estudiantil de la UAZ y colaborar en la fundación del Centro de Estudios Multidisciplinarios (CEM)	Ver que cada grupo disciplinario (agrónomos, abogados, ingenieros) se constituía a partir de su tradición disciplinar y que sólo se podía coincidir en la docencia sobre aprendizaje estudiantil y en actividades de orientación vocacional, y no así en investigación	Compañeros de trabajo
	Ser coordinadora del CEM	Sentir entusiasmo en el trabajo pero no entender por qué los grupos y participantes no podían encausar el CEM para cumplir la expectativa de colaborar en el desarrollo de la UAZ “Enfrentar la incomprensión, la incompatibilidad política y quizá	Compañeros de trabajo y autoridades universitarias de la administración central

		intelectual de la autoridad [universitaria], quien se empeñaba en negar el mérito que tal empresa tenía” aún con los propósitos innovadores de los distintos grupos de trabajo	
--	--	--	--

El trabajo en educación superior: la formación de profesores en posgrados

Fecha	Acontecimientos	Vivencias y experiencias	Personas relacionadas
1996	Recibir invitación para ingresar al Centro de Docencia Superior	La invitación de Mayté “me causó temor por la responsabilidad que me implicaba trabajar al lado de Mayté a quien siempre he visto como un ejemplo de mujer intelectual, crítica y propositiva” La del Dr. García González “me dio cierto nivel de seguridad porque se trataba de un personaje universitario que en cierta forma reconocía en mi alguna cualidad, habilidad o perfil profesional para integrarme” a la Especialidad en Docencia Superior	Profesores-investigadores del Centro de Docencia Superior
1996	Integrarse como docente a la Especialidad en Docencia Superior (EDS)	Sentir que es un momento importante para la Especialidad por dos razones: - Se reestructura o rediseña el programa en una etapa de refundación - Se integra un equipo de profesores de dos generaciones: los fundadores (1984) y los re-fundadores (1996), cuyo estilo de trabajo colectivo prevalecería por muchos años	
1996	Encontrar un espacio en el que no tenía interlocución con mis compañeros (“una manera diferente a la que yo estaba acostumbrada”), varios tenían descarga laboral (para cursar posgrados o por desempeñarse en otros espacios, tampoco tenía mucha interlocución con las autoridades del Centro	Sensación de preocupación, se sentirse aislada y en ocasiones inútil	Compañeros de trabajo, autoridades del Centro
1999	Evaluación externa (CIEES) de la EDS, siendo ella la Responsable del Programa		
1997-1999	Realizar una investigación para obtener el grado de Maestra en Ciencias de la Educación	Sentirse que tardó mucho tiempo (2 años) en obtener el grado por falta de asesoría (los profesores eran de instituciones externas a la UAZ)	Los profesores de Maestría en Ciencias de la Educación
Nov. 1999	Obtener el grado de M. en C.	Perfilar formas de hacer investigación, lo cual le serviría de	

		referente para la definición de áreas y líneas de investigación en la EDS y después en la constitución de los Cuerpos Académicos	
1999-2000	Reestructuración de la EDS para convertirla en Maestría en Docencia y Procesos Institucionales (MDPI)	Sentir muy importante su participación en una segunda reestructuración	
2000	No poder abrir la recién creada MDPI por problemas políticos	Sensación de incomodidad y desagrado, y de ser agredidos laboralmente por el congelamiento de las actividades Sensación de perder la autonomía del grupo de trabajo Fortalecimiento del colectivo docente como equipo de trabajo El conflicto aumentó la capacidad de análisis del colectivo sobre los procesos institucionales y su investigación	Autoridades del Centro de Docencia Superior Profesores-investigadores del colectivo docente
1999-años siguientes	Participar junto con otros compañeros de la EDS y la MDPI en el proceso de Reforma Universitaria de 1999-2000, y en la reestructuración de varios programas de licenciatura de la UAZ		
2001	Abrir la MDPI en la ciudad de Zacatecas		
2003-años siguientes	Abrir una segunda generación con sede en la ciudad de Monterrey, N.L., y luego otra en Jalpa, Zac.; pero sin lograr una buena eficiencia terminal	Constituirnos en embajadores de la UAZ al ser los primeros en llevar un posgrado fuera del estado de Zacatecas Sentir la satisfacción de los estudiantes y docentes de la MDPI al ver que los egresados eran promovidos como un reconocimiento a los resultados de su formación y al potencial que lograban desarrollar y mostrar en la transformación de su práctica docente	Rector de la UAZ, líderes del Partido del Trabajo en Monterrey y del Sindicato de trabajadores de Telesecundaria en el Estado de Zacatecas (SITTEZ); docentes y estudiantes de la MDPI
2003	Constitución del colectivo docente en Cuerpo Académico por disposición de las políticas educativas nacionales	En un principio no teníamos mucha claridad sobre los beneficios y condiciones que esta tarea implicaba, por lo que de inmediato formamos un equipo de trabajo en el que participaron dos investigadores extranjeros con quienes luego tuvimos serias diferencias de carácter académico, epistemológico y cultural	Profesores de la maestría
	Constituir un nuevo CA	Significó “comenzar algo que realmente expresara lo que ya veníamos trabajando como colectivo docente”	Colectivo docente
2007	Primera evaluación del CA	Gracias a la producción de cada uno	

		de los integrantes el CA es evaluado como CA en Consolidación	
1996-2012	Fungir como Responsable de los Programas de Especialidad en Docencia Superior y Maestría en Docencia y Procesos Institucionales por 16 años	Sensación de no saber “si era porque lo hacía bien o simplemente porque nadie tenía interés o disposición por atender las cuestiones administrativas y académicas del programa o quizá porque no he sabido negarme ante la petición de cumplir con el trabajo”	
2007	Evaluación de la MDPI por los CIEES		
2008-años siguientes	Realización de actividades para atender las recomendaciones de los CIEES, y luego su abandono para integrar/crear un posgrado profesionalizante del Área de Humanidades y Educación acreditable en le PNPC de CONACYT	Sensación de sometimiento a las políticas educativas institucionales y nacionales, de renuncia a la esencia de la propuesta de formación de profesores en la MDPI (“un proyecto de vida para su colectivo docente”, “no sin vivir momentos de resistencia y tensión entre los compañeros”) y de incertidumbre por lo que pudiera pasar si no se atendían las indicaciones de la Administración central de la UAZ Sensación de que quienes se beneficiaron fueron los compañeros del grupo de Tecnología Educativa y de Historia a lograr tener un programa de maestría	

La asesoría de (4) tesis de especialidad y (27) de maestría

Fecha	Acontecimientos	Vivencias y experiencias	Personas relacionadas
La asesoría a los primeros estudiantes	Tener que leer los textos que los estudiantes usaban en sus trabajos a fin de evitar que fueran plagios	Significaba un quehacer arduo, era algo complicado porque ella no vivió esa experiencia como tesista	Sus estudiantes asesorados
	Los temas de tesis no siempre coincidían con su línea de investigación	Su tarea se multiplicaba al tener que estudiar la teoría y metodología de esos temas	Sus estudiantes asesorados
Después de algún tiempo	Intentar conceder amplia libertad a los tesistas	Esto no se lograba, los estudiantes esperaban la aprobación y las indicaciones de la tareas a realizar	Sus estudiantes asesorados
	Optar por hacer un trabajo fuerte de revisión de investigaciones afines	Con esta actividad los estudiantes comenzaban a generar sus propias ideas	Sus estudiantes asesorados
	Plantear junto con el protocolo un formato de planeación del proyecto: un cronograma de actividades y un formato de análisis de las preguntas	Estas tareas permitían trazar sus metas para realizar su trabajo	Sus estudiantes asesorados

	y objetivos de investigación, de observables, de la argumentación teórica, de la metodología y los instrumentos		
Al paso del tiempo	Convivencia cercana entre asesor y asesorado, relación íntima en términos académicos; “la asesoría se convertía en una especie de complicidad, confabulación o convivencia a lo largo del trayecto investigativo”	Era necesario dedicar horas extras al trabajo de asesoría para aprovechar el interés del asesorado y no correr el riesgo de perder el interés por concluir la investigación Surgen grandes amistades Se requiere una exigencia y un compromiso mutuos, bajo la consigna: “si usted escribe yo reviso y hago correcciones y sugerencias, si no hay escrito, no me deja tarea ni usted avanza”	Sus estudiantes asesorados
	Resultados: 4 tesis anuales en los últimos 6 años	Se requiere dedicación y establecer compromisos cada día, cada semana, cada mes, hasta concluir el trabajo	Ella y sus estudiantes asesorados
	La concreción de cada tesis lograda o cumplimiento de una meta específica en cada caso	Motivo de regocijo entre asesora y asesorado Esto está relacionado con el currículum de la maestría y la práctica docente de los profesores	Su asesorado, la planta docente, la familia del asesorado
	Apoyo a los estudiantes en la gestión administrativa para la presentación del examen de grado (por ser la Responsable del Programa de Maestría)		Ella y sus estudiantes asesorados
	Participar como lectora y jurado en el examen de grado	Conocer los procesos vividos por los estudiantes, así como sus vacíos y fortalezas teóricas y metodológicas, a fin de hacer ajustes a los programas de estudios relacionados con la investigación	La planta docente de la maestría
	El brindis del día del examen de grado	Sentir como un reconocimiento al esfuerzo que cada estudiante hace para culminar la maestría	La planta docente de la maestría, el (la) graduado(a) y sus familias
2003-2005 2007-2009	Realizar un estudio de seguimiento de egresados	Conocer el nivel de cumplimiento de expectativas que logra la maestría con los egresados y sus empleadores; disponer de información relevante para la reestructuración curricular en la que era evidente la pertinencia del programa y sus contenidos; daba certeza al proceso de maduración del programa, además de seguridad y orgullo al ofrecer un espacio para la investigación formativa “Con el desarrollo de estas actividades, además de mantenerme siempre involucrada en cada una de las tareas de evaluación,	Empleadores, egresados

		seguimiento, diseño y desarrollo del programa, siempre me sentí parte del mismo, parte del colectivo, parte del todo”	
--	--	---	--

Anexo No. 14. Biograma-bioteca de Veremundo Carrillo Trujillo

La procedencia y la niñez

Fecha	Acontecimientos	Vivencias y experiencias	Personas relacionadas
Diciembre de 1933	Nace en el Rancho Achimec de Arriba, en el municipio de Tepetongo, Zac. Nacer en un lugar donde no había ni escuela ni templo		
	El hecho de que su primera maestra fuera su madre, quien al parecer había estado en una escuela de Jerez; quien le enseñó con ayuda de libros que su padre le llevaba de muy lejos y usaba “la pedagogía de los huicholes” (no dar alimento hasta que hubiera aprendido la lección)	Sentir que ella fue “sacerdote y maestra”, pues además de enseñarle a leer, escribir y contar, en el campo de la fe puso cimientos perdurables Sentir que a ella le debe su afición por la lectura	Su madre y su padre
	El hecho que su padre los llevara a vivir del rancho al pueblo en busca de una escuela para sus hijos	Sentir que aún corriendo el gran riesgo de la supervivencia lo impulsó a salir a otras tierras para que supiera más Sentir que de su padre aprendió “la hombría para no rajarse” Sentir que su padre fue de sus primeros maestros	Su padre
A la edad de 7 años	Haber sido tesorero –y su maestra la asesora– de la ANAC, una agrupación infantil en la escuela primaria, y recibir a diario unos centavos en préstamo hasta deber cinco pesos que no podría pagar, y que tras darle “una monda” y encerrarlo en la “troje” su padre tuvo que pagar	Aprendió una lección que le ha impedido toda la vida hacer bribonadas de ese tipo	Su maestra de primaria y su padre

Sus estudios y su trabajo docente

Fecha	Acontecimientos	Vivencias y experiencias	Personas relacionadas
	Cursar todos sus estudios	Percepción de haber tenido siempre los mejores maestros, algunos sin carrera académica y casi ninguno comprobante de estudios pedagógicos, pero “tenían modos de hacer que supiéramos” Darse cuenta que siempre tuvo que poner algo de su parte Le entristecía que algunos de sus	Sus profesores

	Tener maestros que tenían sabiduría y sabían transmitirla	compañeros “desdeñaran a grandes sabios únicamente porque no tenían facilidad de palabra o no hacían placenteras sus clases” Aprender a ser menos crédulo y menos bobo ante estilos pasados, como los decimonónicos, en sus ensayos; y que su poesía fuera más concisa y contundente Aprender a dudar	Sus profesores y sus compañeros estudiantes
Primeros años de sacerdocio	Haber estudiado en el Seminario por 12 años Humanidades, Filosofía, Teología	Darse cuenta que para dar un sermón necesitaba de algún folleto “de segunda” para tomar algunas ideas ya digeridas sobre un tema, y concluir diciendo: “¿De qué me sirve un pozo abundante, si no tengo un balde con qué sacar el agua? Entonces dirigí una “academia” para buscar un estilo de comunicación	Profesores del Seminario y autoridades eclesiásticas
1961	Ser nombrado maestro de Humanidades (Latín) en el Seminario Menor de Zacatecas	Lograr que los alumnos redactaran en prosa y en verso en latín, y que lo hablaran en clases y un día a la semana en el comedor	Estudiantes del Seminario Menor
	Ser invitado a dar clases en colegios religiosos: Secundaria del Colegio del Centro y del Colegio Juana de Arco	Aprender mucho el modo de ser de los jóvenes Sentirse alguna vez inseguro en alguna de estas instituciones	Estudiantes de secundaria
1964	Ser invitado a dar clases de Literatura en la Secundaria del entonces Instituto de Ciencias Autónomo de Zacatecas (ICAZ)	Sentir que los estudiantes le ayudaron a ser maestro	Estudiantes de secundaria
1964	Partir a Salamanca, España, a estudiar para maestro		
1968	Invitación a trabajar en la Preparatoria del ICAZ (convertido en UAZ ese mismo año)		
1969	Asesorar una tesis normalista	Aprender pedagogía práctica que ya había estudiado con propósitos de predicación y catequesis	Una estudiante normalista (religiosa)
1970	Cambio de programas en la Preparatoria de la UAZ (al parecer se refiere al Simposio Universitario que se realizó en 1970 y que tuvo fuertes repercusiones en la educación que se ofrecía en la Preparatoria)	Tener que adaptarse a improvisaciones eufóricas y planes de maestros principiantes “en perjuicio de sabios del anterior sistema” Tener que iniciar nuevas formas de trabajo y crecer junto con los alumnos Sentir que le costó someterse “a planes improvisados y a veces superficiales, y la arrogancia de los nuevos triunfadores, que habían eliminado por ‘reaccionarios’ a sabios maestros anteriores para sustituirlos con los jóvenes más ideologizados al	Profesores y estudiantes de preparatoria

		vapor, que forjados en la ciencia con tesón y disciplina”	
1972 y años siguientes	<p>Participar como uno de los fundadores de la Preparatoria II de la UAZ</p> <p>Combinar su trabajo en el Seminario, la Universidad y los Colegios</p> <p>Haber autorizado a un grupo de estudiantes pasar la noche en guardia por una toma de edificio de la UAZ, lo que provocó diferencias con algunos “formadores” pero la aprobación de Sr. Obispo</p>	<p>Sentirse orgulloso de que el líder estudiantil que promovió la creación de la Preparatoria II había sido seminarista</p> <p>Sentir que la Preparatoria II significa libertad y alegría, trabajo y sueños compartidos; porque ha sido formadora de conciencias, el donde nacieron planes (como la idea de un Sindicato), amistades, libros; donde estudiaron sus hijos y donde se hicieron hombres</p> <p>Sentirse satisfecho porque varios de los presidentes de la Federación de Estudiantes habían sido seminaristas</p> <p>Reconocer que: “Nos formaron, y formamos, para tomar decisiones, para ser hombres y no títeres”</p>	Estudiantes de Preparatoria, sus hijos
<p>Años anteriores</p> <p>1977</p> <p>años posteriores</p>	<p>Haber vivido en Europa</p> <p>Los movimientos (sacudidas) juveniles de 1968 y las vanguardias literarias (aún en su llegada tardía) y la influencia del pensamiento marxista y de la revolución religiosa del Concilio Vaticano Segundo (1962-1965), como fuentes de agitación en Zacatecas</p> <p>Movimiento universitario (enfrentamiento entre distintas corrientes de universitarios y de gente de la sociedad) de 1977 en la UAZ</p> <p>Encontrar inspiración en la Teología de la Liberación</p>	<p>Reconocer en sí mismo una ampliación y modificación de su visión del mundo al pasar del panorama limitado local a las perspectivas de una sociedad mundial desde Europa</p> <p>Sentir que en su actuación y compromisos influyeron ambos elementos</p> <p>Reconocer que en él dominó una convicción evangélica radical, pero que siempre respetó a los que eran movidos por otras convicciones, por considerar que querían lo mismo</p> <p>Reconocer que entre quienes se comprometieron por el cambio en Zacatecas había quienes lo hacían con un entusiasmo casi mesiánico y otros que mostraban resistencia y oposición, tanto en sectores de la Iglesia católica como de la Universidad y de la sociedad</p> <p>Aprender (por las represalias, destierros y marginaciones) que “la verdadera teología, como saber auténtico, no es especulación inocua, sino terrible amenaza acreedora a persecución por parte de buenas conciencias”</p>	<p>Académicos y religiosos en el ámbito nacional e internacional, universitarios y sociedad zacatecana</p> <p>Algunos obispos mexicanos, Papa Juan XXIII</p>

Durante muchos años	Encontrar dos extremos entre los maestros: el profesionalista universitario que tiene muchos conocimientos pero poca preparación para transmitirlos, y el normalista que conoce la pedagogía pero está escaso de conocimientos	Concluir que para enseñar, para transmitir conocimientos y señalar conductas, son necesaria dos cosas: tener algo que decir y saber decirlo	Profesores de varios niveles educativos
---------------------	--	---	---

Anexo No. 15. Biograma-biblioteca de Alejandro García Ortega

El trabajo docente

Fecha	Acontecimientos	Vivencias y experiencias	Personas relacionadas
Años anteriores a 1982	Haber sido profesor en varias instituciones educativas en León y en Guanajuato desde que estaba en la Preparatoria	Al vincular alguna estrofa de la canción “La vida no vale nada” de José Alfredo, y hacer un comentario al respecto parece que comenzó su vida como docente jugando, en lugar de decir “comienza siempre llorando”	
1982-1988	El llamado para trabajar en Zacatecas (por invitación de José de Jesús Sampedro) Empezar su labor trabajando en la Preparatoria 3 de Fresnillo, Zac., luego en la Prepa 1 en la Nocturna, después en la 2; en 1984 deja de ir a Fresnillo	Considerar que era una invitación para trabajar en lo que le gusta Considerar que había una buena posibilidad de formar un grupo de egresados de talleres literarios y continuar su labor formativa de escritores y divulgadores de obra Crear que trabajaría en Zacatecas, pero ver que le tocó picar piedra en la Prepa 3 de Fresnillo	
1988-1991	Cursar la Maestría en Historia Regional en Culiacán, Sin.		
1991	Entrara a trabajar en la entonces Escuela de Humanidades; luego ante la reforma del año 2000 se queda en la Unidad Académica de Letras, y en ese tiempo colabora con la Maestría en Filosofía e Historia de las Ideas de la Unidad Académica de Docencia Superior	Al hablar de su trabajo en la licenciatura y la maestría reitera: “Sin duda empecé como jugando, más que llorando, esto de dar clase. Me pagaban por jugar, por hacer lo que me producía placer. Hasta hace poco tiempo, debo confesar, he perdido buena parte de ese gusto”	
2003 y años siguientes	Inicia su trabajo como profesor de la Maestría en Enseñanza de la Lengua Materna	Considera que “Cuando uno empieza, el entusiasmo ciega, cuando tiene experiencia, la vida ha puesto ya límites físicos. La única ventaja que uno tiene es la de hacer recuentos y replantear problemas, de releer la realidad e incidir en lo que se pueda (...) a la manera del maravillado por lo que el alumno puede hacer si uno deja que crezca según sus condiciones, su lenguaje y su inteligencia”	

Experiencias docentes

Fecha	Acontecimientos	Vivencias y experiencias	Personas relacionadas
	<p>Implementar una dinámica grupal de producción de ensayos escritos de diversas características, en la que el alumno arranca desde el lugar donde se encuentre (la formación y experiencia que tenga en la escritura), y en la que el primero que presenta ante el grupo es el propio profesor para que vean lo que se puede hacer y lo que es posible, y cómo manejar una información</p> <p>Partir de la idea de que se genere inercia de colaboración entre todo, y de no promover paternidades y de tratar igual a todos, y olvidarse de los estudiantes después de haber tomado el curso</p> <p>Le interesa más trabajar con alumnos en situación de retraso y mayor riesgo</p> <p>Comenzar a correr la fama de que era común que rompiera los trabajos a media lectura</p> <p>Ir a un rancho, a la casa de una estudiante, a una comida en la que festejaba su egreso de la carrera</p> <p>Ver las condiciones tan precarias en las que vivía la familia, y darse cuenta que la estudiante había dado lo mejor que podía y había pagado la comida con su propio esfuerzo pues la familia tenía otras bocas que alimentar</p>	<p>Puso en crisis su práctica docente</p> <p>Es común que de cuatro semestres de Literatura dos sean de tanteo y de pугanos, y dos de camino con escritos de altura</p> <p>Ver que los éxitos relativos ensobrecen y la rutina desgasta y evita la evaluación y la autocrítica</p> <p>Olvidar que hay alumnos que reprueban, que no entran a la dinámica e incluso desertan</p> <p>Sentir que eso lo ponía entre la tentación de jugar el papel de villano y de estúpido más que de genio</p> <p>Irse de aventón con un conserje y hacer una hora de camino en carretera y otra en terracería llena de polvo (aunque fue un viaje divertido)</p> <p>Conocer de cerca las condiciones en que viven algunos estudiantes</p> <p>Entender “el por qué de sus silencios, de su falta de palabras, de la ausencia de sintaxis”; el por qué en sus cursos la estudiante “arrancaba fuera de la pista, atrás, porque tenía que pelear día a día por su sostenimiento y para colmo, esta carrera de Letras es cara y a ratos sólo llena el espíritu”</p> <p>“Fue entonces que la experiencia me atravesó (...)</p> <p>Desde entonces, he tenido que ser un profesor más prudente, más lector de la vida de mis alumnos y más respetuoso de ciertos renglones que no alcanzo siquiera a deletrear”</p>	Estudiantes
1982-2013	<p>Sentir la pérdida del gusto por la docencia</p> <p>Los cambios a la estructura académica de la UAZ de los últimos años</p>	<p>Sentir que los primeros años en Zacatecas fueron de fiesta, de convivencia y de festejo, de risa y de irreverencia</p> <p>Que luego lo alanza en las obligaciones y las necesidades</p> <p>Sentir que la UAZ ha ido</p>	

	<p>Para él, dar clases era un complemento pues quería ser un escritor famoso</p> <p>Enfrentar la decisión de luchar por los mercados u optar por una inserción en un mercado restringido (para la venta de sus obras)</p>	<p>perdiendo su sello específico, su diferencia, si acaso conserva pero en inminente riesgo es su sello popular</p> <p>Sentir que esos cambios tienen su lado positivo pero que cooptan buena parte del tiempo libre por las exigencias que conllevan</p> <p>Al principio se divertía mientras producía sus libros y ganaba premios</p> <p>“Y entonces uno empieza, sin querer, sin sospechar, a cuidar la chuleta de la plaza universitaria. Y entre la gloria que no llega de manera rotunda y el trabajo académico que cobra su cuota de aislamiento, se va el tiempo” (...) Aunque uno no quiera, el gusto merma</p>	
2003-2013	<p>La docencia en el posgrado no ha sido tan afortunada como en la licenciatura</p>	<p>Pelear día a día por el lenguaje y por la literatura, sentir que a veces le funciona el sistema de taller usado en la licenciatura</p> <p>Al ver que los estudiantes del posgrado participan menos y se resisten a la escritura tiene que exponer más y trabajar con dinámicas más convencionales</p> <p>Espera una revelación del tipo Caritina, una experiencia como la que tuvo con la estudiante y su familia en aquella comida en su rancho, pero no sabe si habrá tiempo para ello</p>	
1982-1988	<p>Ser profesor de preparatoria</p> <p>Por un tiempo dar clases en la Prepa de Zacatecas, y sólo disponer de una hora para llegar a dar clases a la Prepa de Fresnillo</p> <p>Haber establecido un contacto muy cercano a la amistad con un subgrupo de estudiantes, en el que se encontraba una chica que algunos profesores hostigaban por hablar “chiqueado”, y que se ocultaba detrás del grupo y hablaba lo imprescindible. En un examen darse cuenta que tenía un problema fonético con la “r” que había llevado a la escritura, y se había mezclado con estigmas aplicados al hablante con problemas</p>	<p>Tener entusiasmo, estar cercano a la sabiduría de profesores excepcionales (Veremundo Carrillo Trujillo, José de Jesús Sampedro)</p> <p>“Había que enseñar cosas más para el uso de los estudiantes que terminologías. Había que foguearlos en las palabras, en sus misterios, en la importancia de contar. Había que ser modesto. En la preparatoria aprendí a picar piedra...”</p> <p>Haber odiado al maestro estigmatizador y maltratador, creer que encontró un motivo corporal, un problema que una vez atendido mejoró la calidad de vida de una estudiante con una serie de cargas que no tenía porque sobrellevar: Desde</p>	<p>Profesores y estudiantes de la Preparatoria</p>

		<p>entonces, la estudiante se sentó al mismo nivel que los que más participaban y pudo alcanzados y rebasarlos</p> <p>Ver que sus enseñanzas de decodificación y comunicación le daban un premio invaluable</p> <p>Entender que la labor del maestro es la de la observación, la de la prudencia y la de un auxilio que puede facilitar la vida</p>	
--	--	---	--

La niñez y los primeros años en la escuela

Fecha	Acontecimientos	Vivencias y experiencias	Personas relacionadas
1937	El abuelo paterno fue asesinado durante las luchas sindicales en Guanajuato. Un monumento en el Cementerio de Guanajuato testimonia su caída y un salón en la Escuela Mártires del 22 de abril lleva su nombre		Abuelo paterno
21 de abril de 1950	Nace en León, Gto., con la ayuda de una comadrona y de una tía		Madre, comadrona, tía
1953 y años siguientes	Muere su padre por lesión hepática, pero esta razón se guardó por muchos años como un secreto familiar, diciendo que había muerto de embolia		Padre
1956 y años siguientes	Jugando con un triciclo fue arrollado por un hombre que corría y tuvo una leve amnesia Se quemó los pies (con desprendimiento de la piel) con pozole caliente debido a que un auto arrolló la olla A un primo le estallaron unos cohetes en la bolsa del pantalón, estuvo a punto de perder el pene y los testículos	<p>Incertidumbre de si algo se descompuso: “Qué se descompuso, quién sabe”</p> <p>Querer jugar futbol y no poder hacerlo, y al hacerlo sangrar</p> <p>Acompañar a su tío a sus visitas diarias al hospital sin poder entrar, pero le cuidaba la bicicleta y a cambio le llevaba comics para que se entretuviera</p>	<p>Un desconocido</p> <p>Un desconocido</p> <p>Primo y tío</p>
1966 y años siguientes	<p>En 1966 muere su abuela paterna de una embolia</p> <p>Su madre fue operada de la vesícula con una recuperación penosa y luego por tener que trabajar (cosiendo ropa) tuvo adherencias que tuvo que separar a jalones</p> <p>Su abuelo materno murió atrapado en una camioneta que se había</p>	Ver que la dupla que había formado con su madre para sacar adelante a él y sus hermanos se desintegraba	Abuelas y abuelo materno

	incendiado Su abuela materna murió en extrañas circunstancias, probablemente en estado de demencia		
1966	Entrar a parvulitos Ser obligado a escribir con la derecha, la mano entendió al primer golpe con una regla de un metro	Saber que era zurdo y que eso era malo Aún hoy suele confundirse al dar instrucciones sobre dar vuelta a la derecha o izquierda	Maestra de parvulitos
1967 y años siguientes	Ingresar a la primaria, en un colegio particular ubicado a un costado de catedral Ver que su maestra golpeaba con un chicote la boca de un alumno por comer antes del recreo El hecho de que los viernes entregaran calificaciones y se asistía a misa Estar entre el segundo y quinto lugar en aprovechamiento Descubrir que era corto de vista y usar lentes desde los 9 años: gruesos y pesados por mucho tiempo	Sentir que era una escuela muy estricta, con profesores improvisados y donde se imponía la obligación de aprender por las buenas o por las malas; asimismo que puede decir que no todo estuvo tan mal, pero también que no a todos les fue igual No se volvió a repetir la falta a las reglas de la escuela Vivirlo como un verdadero infierno, sobre todo cuando el director oficiaba la misa porque antes los llamaba a confesarse y más aún si tenían bajas calificaciones “De la primaria guardo el terror, el miedo a no hacer las cosas o a tener que hacerlas de determinada manera. (...) Miedo, miedo, miedo, aunque lo supieras hacer, aunque la libras, la espada del castigo estaba suspendida siempre. Y cuando entraban la virgen o Dios eso se ponía peor. De modo que había que agilizar la memoria y aprender a sobrevivir allí” También quedaron cosas buenas como el aprecio al trabajo y al esfuerzo, cierta disciplina y habilidades, definiciones que lo ayudaron en el futuro	Profesores de la primaria Sacerdote director de la escuela Profesores, directivos del colegio
	Que un primo le regalara a su madre una suscripción a Selecciones del Reader Digest	Ver que era un obsequio raro y prolongado que le permitía leer las secciones de chistes, pero sobre todo libros condensados sobre temas de política mundial que lo preparaban para vivir el mundo capitalista	Un primo
	La llegada de profesores normalistas que organizaban	Gustarle algunos métodos usados y aprender de memoria el libro de	Profesores normalistas

	actividades didácticas innovadoras	texto de historia nacional	jóvenes
	Ser parte del coro También ahí ser golpeados cuando no cumplían	Lamentar no haber aprendido a leer nota Conocer buena parte del estado de Guanajuato viajando para cantar misas Odiar la música por mucho tiempo hasta que un par de amigos le regresaron el gusto por esta	Profesores del coro
	Tener 3 hermanas y un hermano menores que él	Con ellos le gusta más reír que pelear	Hermanos
1972-1975	Ingresar a la Escuela Tecnológica Industrial No. 13; en el grupo que abrió el turno vespertino (sin examen de admisión, sólo revisión de documentos) Ser becario del municipio de León para cursar un taller Literario de la Casa de la Cultura en San Luis Potosí (viernes y sábados cada dos semanas)	Tener la idea que de las escuelas particulares sólo eran admitidos si tenían 10 de promedio, y como a él le faltaba poco menos de un punto tuvieron que recurrir a algunas amistades para entrar con una “palanca” Considerar que fueron un grupo beligerante Conocer a la primera persona que le habló de literatura Ganar 3 veces el concurso interno de oratoria y de poesía, así como el primer lugar regional de oratoria 2 veces, el subcampeonato nacional en 1974 y el nacional en 1975	

Su obsesión por los libros

Fecha	Acontecimientos	Vivencias y experiencias	Personas relacionadas
1953	El hecho que al morir, su padre le legó: una gran ausencia, una madre generosa e inteligente, cuatro hermanos queridos, una casa y algunos libros (entre estos sólo 3 sobresalientes)	Sentir que la pasión por los libros le llegó de manera pausada (tal vez este sea uno de los primeros eventos pues su padre murió cuando él tenía 3 años)	Su padre
1971-1972	Lograr un premio no obtenido: su maestro de quinto año de primaria hizo un concurso y prometió un libro al mejor promedio, él luchó como ángel y como demonio para obtenerlo pero al final lo rifó y se lo sacó el mejor alumno, quien se lo regaló	Nunca tuvo dudas que el libro debiera estar en su casa	Profesor de primaria, un compañero de clase
1973-1974	Dado que un cuñado tenía acceso a una librería de usado, le llevó unos libros (al parecer “un robo admitido y no significativo”) Con su propio dinero también compraba libros	“Fueron los años en que un gran vicio me atrapaba, al parecer, para no abandonarme jamás”	Un cuñado
	Que el director del coro, quien	Sentir que fue un alumno molesto	Director del coro

	había publicado un libro, se lo regalara	e irritante, constante al enfadar al prójimo y en sus burlas permanentes, y que logró que el director del coro le regalara el libro por darle tanta lata	
1975	Empezar a trabajar como archivista en el Archivo Histórico Municipal Este año publicó su primer cuento “Hoy me levantaron bien temprano”	Eso le permitía comprar muchos libros: aquellos que había visto en la biblioteca del taller de la Casa de la Cultura o en manos de sus profesores y de sus condiscípulos Vivir con emoción y nerviosismo la adquisición de los libros, sobre todos de los más interesantes, lo que a veces impedía el que pudiera leerlos Desde entonces ha trabajado	Coordinadores del taller literario, condiscípulos
1975-1978	Cursar la preparatoria Encontrar maestros “especialistas en persecución, en conocimiento al dedillo, en humillación al alumno, había lo que no iban y reprobaban. También los muy buenos” La maestra que lo adiestró en el arte de la oratoria le regaló dos libros: <i>La tumba</i> de José Agustín y <i>Tres cuentos</i> de Agustín Yáñez Pedir a sus compañeros que le regalaran los libros que no necesitaran o estorbaran en sus bibliotecas Leer a Sartre, Faulkner Rulfo, Vargas Llosa, Revueltas, Sábato, Camus, Roa Bastos Decidir entre estudiar Derecho o Letras	Sentir que representó otra vez la amenaza, el miedo Deslumbrarse ante el primer libro y tener asperezas con el narrador de uno de los cuentos, sin asumir del todo que lo cautivaba Lograr reunir una docena de libros donados: entre estos dos de Altamirano y otro de Pérez Galdós	Profesores de preparatoria Compañeros estudiantes
1977	Participar en dos libros colectivos: <i>Esto puede ser verdad</i> , y <i>Declaro sin escrúpulos</i> El taller literario de la Casa de la Cultura de León se reabrió, durante su estancia escribió casi todos los cuentos de su libro <i>A usted le estoy hablando</i> y luego su libro <i>Perdóneseme mi ausencia</i> La Casa de la Cultura le pagaba por impartir un taller dos días a la semana, el cual convirtió en tertulia de amigos: leían más que escribir	Sentir que 1977 fue un año especial, que el garfio de la literatura se había hundido en él, y que desde entonces “todo movimiento ha sido para encajarme más en él”	Los coordinadores de los talleres literarios en la Casa de la Cultura de León
1978	Entrar a la carrera de Letras Españolas a la U. de Guanajuato	Trataba de compaginar la escritura con el aprendizaje de las letras, y de no entrar en conflicto entre científicos y artistas	

	Escribir narrativa en esa época	Sentir que el paso por la licenciatura fue terso: “Nada de los temores de primaria y preparatoria, tampoco la algarabía de secundaria”	
	Haber aprendido a numerar sus libros, hacer un lista y deambular por doquier (librerías de nuevo y de usado, supermercados, puestos callejeros, etc.) en busca de precios bajos o libros agotados o difíciles de encontrar		
	Haber leído en sus años de estudiante de licenciatura tres libros memorables: <i>El túnel</i> , <i>Sobre héroes y tumbas</i> y <i>Crimen y castigo</i>	La segunda novela ha significado mucho en su formación y la ha tenido presente desde entonces, no sólo porque ahí encontró eco a muchas angustias y preocupaciones existenciales en torno a la historia, sino sobre todo por ese desamor, por esa desventura que viven los personajes	
	Ser asiduo comprador de libros Haber leído muchos libros	Sentir que muchos libros lo han signado de muchas maneras, algunos ni siquiera a través de las lecturas Considerar que esa ruta de los libros: del legado de su padre a sus primeras adquisiciones han tramado un complot, una obsesión por los libros: despertar en la noche para recordar alguna vivencia tomada de los libros, o pensando que al día siguiente debe pasar a la librería a comparar algún libro antes que otro se lo pueda llevar	

La pasión, la escritura, José Alfredo

Fecha	Acontecimientos	Vivencias y experiencias	Personas relacionadas
1973	Muerte de José Alfredo Jiménez y derrocamiento de Salvador Allende en Chile	Vivir estos hechos como dos estampas de su educación sentimental Ascender a la conciencia política	El canta autor y el político
	Escuchar y analizar la letra de las canciones de José Alfredo Jiménez	Considerar que una cosa esencial que comparte la música de José Alfredo con la buena literatura es la ausencia de un final feliz, pero que en realidad tiene muchas implicaciones de fondo Considerar que José Alfredo es un crítico del mundo feliz; pues	El canta autor

		<p>asume que se puede ser feliz, que se puede disfrutar, tener placer, comodidades, pero todo es fugaz y pasajero, instantáneo. Y que después sigue todo igual, pero que no importa “porque se ha sido tocado por el buen destino”</p>	
	<p>Preguntarse: ¿cuál es la relación de las pasiones del escritor con el texto que escribe?</p>	<p>Encontrar en alguno de sus maestros y en algunos autores la idea de que el escritor ha de guardar cierta distancia de sus propias pasiones Encontrar una mejor respuesta en Flaubert y concluir: “Si el autor quiere manifestar su pasión y tornar en cómplice al lector tiene que idear una estrategia y éste depende de su fragua del lenguaje”</p>	<p>Autor francés</p>
<p>2004</p>	<p>Aparece su novela <i>Cris Cris, Cri Cri</i>, que es la historia de su madre</p> <p>Recibir la crítica de que esa novela era como escribir la infancia tal y como sucedió y que eso no tenía gran chiste</p> <p>El hecho de que con el libro en el mercado no había pasado gran cosa: un bajo impacto en el público lector</p>	<p>Trata de acercarse a la voz y a las acciones de una mujer trabajadora, con muchas pérdidas vitales pero con un alto sentido de optimismo Al escribirla pensó en Flaubert y en Vassilikos Convirtió el drama familiar en reto lingüístico de construcción y en tarea política Había que llevar la situación insignificante a universo literario Considerar que si eso fuera así el trabajo del lenguaje sería innecesario Concluir que reivindica el trabajo lingüístico y de resignificación que existe en su novela Considerar que el resultado “ha sido en términos personales un exorcismo. Salieron de mí ciertos demonios, los arranqué de mi fondo. Y construí una estructura donde las diversas voces fueron arrebatando el predominio de una voz y fueron dando paso a otras ópticas. Así se calmó la pasión o se transformó en muchas fuerzas. Así, con ese arrebato, se pasó de la solemnidad a la fiesta, a cierto carnaval lingüístico y vital” Sentir que su pasión por la escritura sufría un duro castigo, un proceso de desgaste que lo dejaba exhausto; pero que al ver el fluir del texto que ya no era suyo le daba nuevos bríos y le permitía intentar nuevos retos</p>	<p>Su madre, autores de novela</p>

		Debatirse en una larga lucha con algo que todavía no es pero se está gestando: 6 años de espera mientras la novela estaba en prensa. Decirse: tengo que escribir algo para seguir vivo como escritor Sentir que la imaginación estaba seca	
	Empezar a escribir otra novela: <i>A Zamorita ita ita. Desde Culiacas acas acas</i> que a la fecha (Nov. de 2013) no termina	Vivir un largo proceso de búsqueda temática y trama de la obra, reencontrarse consigo mismo, con otros autores y con la problemática social de México	Autores literarios

Su relación con León, Guanajuato

Fecha	Acontecimientos	Vivencias y experiencias	Personas relacionadas
1978	Salir de León a Guanajuato a estudiar su licenciatura en Letras Españolas	Sin darse cuenta, el proceso de migración ya estaba en marcha	
1982	Salir de León para ir a trabajar a Zacatecas; en los primeros años regresar cada semana, o dos veces por semana si se podía, y pasar casi 4 meses de vacaciones al año en León; luego dejar de ir tan seguido por las exigencias de la vida adulta, por la transformación del juego en seriedad y las exigencias de la productividad y la eficiencia en el trabajo Escapaba del frío invernal de Zacatecas y al calor primaveral de León Seguir siempre de cerca acontecimientos que pasaban en León León siempre está presente en sus obras literarias	Sentir que irse a trabajar a Zacatecas era casi un juego, verlo como algo que le divertía y además le pagaban Considerar que estos viajes a León era una locura, una nostalgia que vivía bien hacia el pasado (León), bien hacia el futuro (Zacatecas) Haber creado <i>Salsipuedes</i> que puede hacer referencia a el Coecillo o León o una zona cercana <i>Salsipuedes</i> “quiere jugar con ese salir cuando uno se ha ido a otra ciudad, el fenómeno del dejá vu del llevar los hábitos, las percepciones, los moldes de conducta que tanto se han criticado”	Varios escritores (que han analizado la relación de estos con las ciudades, y tomado a sus lugares de origen como lugar emblemático en sus obras literarias)

Anexo No. 16. Biograma-biblioteca de Daniel Hernández

La transformación de la Antropología, primeros años de trabajo profesional

Fecha	Acontecimientos	Vivencias y experiencias	Personas relacionadas
1986-1990	<p>Surgimiento de la corriente antropológica denominada <i>Estudios culturales</i>, como desprendimiento de los discursos deconstructivos y contra-disciplinarios impulsados por la Antropología posmoderna</p> <p>La mayor parte de las comunidades de ciencias sociales siguieron las pautas del análisis semiótico y de la crítica de y desde la literatura</p>	<p>Ser de la idea que esta corriente optó por la reproducción teórica y concebir la antropología como literatura; concebir que este nuevo orden intelectual desplazó el <i>field work</i> por ejercicios de corte literario, renunciando al trabajo de campo como método para alcanzar el programa científico de la Antropología</p>	<p>Derrida, Habermas, Baudrillard, Merlau Ponty; Clifford Geertz</p>
1986 y años siguientes	<p>En el ámbito mundial el escenario de la Antropología era decadente, dependía de otros enfoques como la sociología y la semiología</p> <p>En México se abandonaron importantes debates como el papel de la categoría histórica y cultural del nómada</p> <p>También se abandonaron los estudios sobre los sistemas de irrigación o hidráulicos del México prehispánico, su génesis y cambio cultural</p> <p>La Antropología aplicada decayó debido principalmente a que el Estado mexicano desincorporó de sus funciones la atención e integración de los pueblos indígenas</p> <p>En los medios académicos se declaraba que ante la extinción de las etnias, la antropología vería erosionarse su objeto de estudio</p> <p>Observar cómo las demás disciplinas humanísticas se convirtieron en alternativas académicas y laborales para muchos antropólogos, por ejemplo la microhistoria e historia social</p>	<p>Considerar que se rompió la posibilidad de establecer conexiones etnológicas entre las culturas nómadas antiguas con las modernas: impidió adentrarse en la cosmovisión de los pueblos de Aridoamérica, y de estudiar los conceptos de Mesoamérica frente al norte aridoamericano</p> <p>Considerar que se dejó sin documentar ni explicar la génesis de la sociedades agrícolas y lo que originó las sedentarización en el México antiguo</p> <p>Considerar que se abandonó la posibilidad de generar gramáticas de las lenguas indígenas como el náhuatl, que permitieran a las lenguas indígenas asimilarse a los procesos de la vida moderna como sujetos con autonomía cultural</p> <p>Vivir (como estudiante y luego como académico;) este cambio de paradigmas con una sensación de desencanto, por las graves rupturas que no se correspondían entre los programas curriculares y la realidad de una sociedad neoliberal globalizante</p> <p>Considerar que se había perdido de vista la óptica etnológica</p>	<p>Comunidad de antropólogos mexicanos</p>

	Ver también cómo la Antropología había sido dividida disciplinaria y académicamente: por ejemplo en la ENAH las carreras de Antropología social y Etnología se separaban de manera incomprensible: los límites de la Antropología con las Ciencias Sociales no estaban claros	transdisciplinar de la Antropología como una ciencia general del hombre	
1978-1983	Cursar la carrera de Antropología en la Facultad de Antropología en la Universidad Veracruzana-Xalapa	Sensación de haber cursado una carrera más cercana a la Sociología (por su orientación hacia la Antropología cultural norteamericana y al Marxismo) que a la Antropología	Sus profesores
1987-1989	Ser reclutado por el Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán, director del CIESAS-Golfo, para trabajar en un proyecto en la sierra de Zongolica, Ver. (Como becario de CONACYT)	Conocer las bases del oficio antropológico y comprender cómo se construyó una disciplina social en México, tanto a nivel académico como institucional La experiencia representó un aprendizaje formal que no había encontrado en la licenciatura: recibió clases con enfoque de etnología, antropología social británica y antropología mexicana con el enfoque de estudios agrarios	Investigadores del CIESAS-Golfo

La niñez y la procedencia

Fecha	Acontecimientos	Vivencias y experiencias	Personas relacionadas
Sept. de 1960	Nace en Orizaba, Ver. Hijo de un ingeniero textil y una madre químico-fármaco-bióloga que posteriormente se dedicó a ser maestra de música		Sus padres
1960 y años siguientes	Desenvolverse en la vida familiar al interior de industrias textiles del grupo CIDOSA: primero en Orizaba y luego en Río Blanco (ciudades conurbadas con alta calidad de vida y con una influencia cultural europea debido a los dueños de los consorcios industriales, y con la presencia de comunidades indígenas), posteriormente en Orizaba	Tener recuerdos significativos de su estancia en el interior de las fábricas (jardines, edificios con sus pasillos y senderos, zonas antiguas de la industria, viejas bodegas, depósitos, naves industriales, talleres, etc.), donde convivía con familiar extranjeras y mexicanas; por ejemplo ahí aprendió a jugar fútbol con sus amigos Considerar que un universo simbólico indígena nahua hablante y mestizo hispanófilo, en un territorio compartido por y migrantes invasores franceses en	Amigos de la infancia Habitantes de la región: extranjeros, mestizos e indígenas

		distintos momentos de la historia regional de Orizaba, forman parte de sus raíces	
1965	Vivir en una parte habitacional perteneciente a la histórica fábrica textil Cocoloapan	Tener noción de que vivía con sus padres y que tenía un hermano 3 años menor que él	Padres y hermano
1966	Época en que su único tío materno cursaba sus estudios en la Escuela Naval Antón Lizardo en Alvarado, Ver.	Viajar junto con sus padres al puerto de Veracruz para ver regresar al tío de sus viajes de ultramar	Padres y su tío
1967	Escuchar música (twist de los Ventures, la pieza Apache de The Shadows, el nuevo ritmo a gogó) Año muy lluvioso que hacía pasar mucho tiempo en casa compartiendo con la familia y esperando la llegada de su tío materno	Considerar que fue uno de los mejores años de su vida: “congelaría mi vida en aquel año y aun parte del siguiente”	
1968	Asistir al cine con sus padres y hermano a ver “2001 Odisea del espacio” y películas del cantante Raphael Saber de la matanza de Tlaltelolco del 2 de octubre; recibir aviso de que permanecieran encerrados por el “incidente” y el hecho de que su tío Rafael fuera reclutado en la Escuela Naval “Antón Lizardo” sin poder verlo durante algunos meses	Quedar impactado por el filme y desarrollar un gusto por la ciencia ficción y el cosmos como un enigma, una pasión y una metáfora; “experimentar” la Raphael-manía	Padres y hermano, músicos y artistas de la época Sus padres y su tío
1969	Nacimiento de su hermano	Considerar que fue el tercero en discordia, que fue un hijo muy deseado y mimado que vino a darle una nueva dinámica a la familia	Padres y hermanos
1969-1973	Asistir junto con sus padres y hermano a ver partidos de futbol entre equipos locales y nacionales y de otros países, entre éstos los juegos del Mundial México 70 De niño ser un fiel americanista, luego ver que el América se vino de picada Junto con sus padres leer casi a diario alguna secciones del periódico Excélsior	Sentir que su pasión por el futbol “se desbordada en muchos aspectos, relegando casi todo a los márgenes de mi existencia” Ver apagar la llama por el equipo América y perder el interés de ser seguidor de algún equipo de primera división Ver la pluralidad y apertura de los medios escritos, así como el libre ejercicio de la crítica cultural de ese diario	Sus padre y hermano, jugadores de futbol profesional Periodistas
1971	Trágica muerte de su tío materno por un accidente al pilotear un helicóptero de la CFE; dejando una joven viuda y un niño de un año de edad	Ver cambios trágicos y radicales en su familia Ver que el apellido Palestino se perdía en la descendencia al ser el único varón en la familia de su madre	Su tío materno, sus padres y hermanos

	Su madre sufrió un shock que la mantuvo deprimida durante varios años	Sentir el orgullo de ver su nombre grabado en la H. Escuela Naval de Antón Lizardo como marino distinguido por la Marina Nacional Comenzar a despreciar a la muerte Sentir que su vida infantil empezaba a diluirse	
1973	Terremoto oscilatorio en Puebla que afectó el Valle de Orizaba; evento en el que muchas familias de la región perdieron sus viviendas y parientes, y otras migraron	Experimentar, junto con su hermano, una gran soledad porque sus principales amigos se fueron a vivir a Orizaba o a otras ciudades	Paisanos, su hermano

Educación secundaria y media superior: el gusto por la música y el deporte

Fecha	Acontecimientos	Vivencias y experiencias	Personas relacionadas
1972-1975	Cursar la Secundaria en la escuela “Mártires de 1907” en Río Blanco Concentrarse de lleno en admirar la cauda mitológica de Johan Cruyff, y el futbol de la Naranja Mecánica en el mundial Alemania 1974 Fugarse de clases con un amigo	Era un verdadero suplico asistir a la escuela pues no lo estimulaba; sólo mostraba interés por materias como biología, geografía e historia Sentir que carecía de disciplina, motivación y déficit de atención; además que no podía tener novia Sentir que no sabe cómo pudo terminar la secundaria, y considerar que la frase de uno de sus maestros lo decía todo: “Daniel es una bala perdida”	Un amigo de la escuela secundaria
1975	Iniciar el bachillerato en la Escuela “José Vasconcelos” en Orizaba, Ver.	Significó el reencuentro con los amigos de la infancia y hacer nuevos amigos Comenzó el gusto por la literatura	Sus amigos y compañeros de secundaria
1975 y años siguientes	Recibir como regalo de su mamá el “Álbum azul” de los Beatles; su padre le traía discos de Europa y Estados Unidos durante sus viajes de trabajo Insertarse en círculos de melómanos del género <i>prog</i> Reunirse en casa de los amigos (tanto en Río Blanco como en algún otro municipio aledaño) para escuchar música de diferentes géneros y grupos musicales, o para que le prestaran los discos Irse a vivir con unos amigos (igual	Comenzó el gusto por el rock y otros géneros (jazz, hard rock, heavy metal, pop rock, country & blues) Sentir que su madre, que era maestra de música contribuyó a alimentar su gusto por la música Poder intercambiar acetatos e información secreta de los discos Sentir que se “hallaba sumergido en un permanente movimiento acústico y sensorial aunque también presentaba todos los síntomas de un caso de <i>quadrofenia</i> ”	Sus padres, sus amigos y artistas musicales

	<p>que él, adictos al rock) a la Joya, Ver., con quienes se introdujo a otros grupos gabachos y canadienses mientras él los introducía en el <i>prog</i></p> <p>Vivir en un entorno que suponía el uso de enervantes o tiempo exclusivo dedicado a esta actividad musical, lo que constituía una actitud que a los adultos exasperaba</p> <p>Encontrar un profesor en la preparatoria que era escritor y profesor de Historia del arte, que combinaba su gusto por la literatura y la música clásica y el rock; y otro que impartía Sociología y abordaba temas contraculturales en sus clases; visita familiar a Monte Albán y Mitla en Oaxaca; viaje de estudios a Teotihuacán y a Oaxtepec, Mor., con su maestro de Antropología de la Preparatoria; la influencia de su tío materno; las historietas de Tarzán, Korak, Congo Bill y las novelas de Emilio Salgari que leía</p>	<p>Sentir que este entorno representaba momentos íntimos y hedonistas para él y sus amigos</p> <p>Considerara que a final de cuentas el rock progresivo no cambió en nada la realidad, pero le proporcionó el concepto de arte y su acento personal</p> <p>Considerar que su generación setentera se topó con la ideología hippie de extracción exotérica que evidenciaba una estructura retrógrada y autoritaria</p> <p>Sentir que tal vez el homo ludens (rebelde, inestable, egoísta) que llevaba dentro, y todas las influencias de su entorno, fomentaron su gusto por la historia del arte del mundo clásico, la historia de México y finalmente a la Antropología (como asignatura y como profesión)</p>	<p>Profesores de Preparatoria</p>
1977	<p>Durante el propedéutico a la Universidad, en Ciudad Mendoza, entrar a un equipo de atletismo para prepararse en competencias de Marathon</p> <p>Fundar junto con un amigo un equipo de futbol, con el nombre de Le Orme (el nombre de un grupo de rock progresivo) y los colores de la Naranja Mecánica; equipo que tuvo una vida de 13 años y ganó varios campeonatos y torneos</p>	<p>Sentir que le proporcionó la disciplina que le hacía falta</p> <p>Sentir que la segunda mitad de la década de los 70 la vivió en una burbuja en forma de pelota con sonido estéreo y la escuela apenas una circunstancia que no le ofrecía una experiencia distinta</p>	<p>Profesores, amigos</p>
1979	<p>Tras la crisis económica del país y de la industria textil, la familia se mudó a una casa nueva en un fraccionamiento y se convirtió en el hogar definitivo de la familia</p>		<p>Sus padres y hermanos</p>
1986	<p>Su padre renuncia a CIDOSA y se va a trabajar temporalmente como director a una industria textil en Tepeji del Rio, Hgo.</p>	<p>Considerar que ante el cierre y liquidación de la empresa CIDOSA los sindicatos no pudieron hacer nada pues sus mejores tiempos habían pasado</p>	

	Antropología del desarrollo e Historia de la agricultura) Pertener a una ONG orientada al medio ambiente por invitación de dos de sus alumno		
1998	Ser requerido por el ColMich para rendir cuentas ante la Junta de Profesores, quienes decidieron dar el visto bueno para que se titulara	Decidir no regresar a presentar el examen de grado, por estar demasiado dolido y harto de las dudas sobre él Sentir que era hora de seguir un camino propio y recuperar el respeto por su persona Sentir que en la comunidad antropológica y en la UAZ se decía que había sido echado de su propia manada	Profesores e investigadores
1998	Conflictos suscitados en la Facultad de Ciencias Sociales Enfrentar, junto con otros dos compañeros de trabajo, al director de la Facultad en un proceso electoral	Sentir venganza política en su contra y por presiones del director (reelecto) decidir dejar Ciencias Sociales	Director de la Facultad, compañeros profesores-investigadores
1998	Cambiar de adscripción a Docencia Superior, en la Maestría en Filosofía e Historia de las Ideas (MFHI), trabajar la línea de Antropología social y Etnología	Sentir que fueron años muy difíciles pues había perdido el tiempo completo y ahora se quedaba con 10 horas, pero lo fue recuperando poco a poco Tener la oportunidad de establecer contacto con sus antiguos colegas antropólogos en los ámbitos local y nacional	Profesores-investigadores
1999-2011	Desarrollar un proyecto etnológico en Zóquite (comunidad de Guadalupe, Zacatecas): organización, diseño, construcción y montaje museográfico del Museo de Zóquite		Personas de la comunidad de Zóquite
2000-2003	Cursar la Maestría en Filosofía e Historia de las Ideas	Sentir que la decisión de cursarla fue obligatoria para obtener el título de maestro	Profesores-investigadores
2000 y años siguientes	Ser invitado como profesor a impartir clases (por horas) en la Unidad Académica de Antropología	Sentir que en Antropología podía desarrollar mejor sus capacidades como etnólogo y antropólogo	Director
2003 y años siguientes	Cambiar su adscripción (10 horas/sem) a la Maestría en Docencia y Procesos Institucionales (MDPI) de Docencia Superior; pero continuar con 20 horas/sem en la MFHI	Sentir que su cambio se debía a que la mayor parte de los docentes de la MFHI no les interesaba el trabajo interdisciplinario y menos vincular la filosofía y la literatura con la antropología; además de que se trabajaba a un ritmo de competencia muy desfavorable Sentir definitivamente el oficio de docente en la MDPI, pues ahí impartía clases de manera más formal a profesores de varios	Profesores-investigadores, estudiantes

		<p>niveles educativos Encontrar calidez, afectos, solidaridad y apoyo institucional Sentir que sus intereses académicos (Antropología del desarrollo) no coincidían con los de la MDPI (por su enfoque institucional y núcleo problemático centrado en la UAZ) Sentir que el grupo de profesores-investigadores era muy heterogéneo, sin que pudiera cuajar un debate teórico-metodológico que consolidara un proyecto, y en medio de muchos conflictos por disputas personales y problemas políticos institucionales</p>	
2003-2005	<p>En un contexto nacional caracterizado por una serie de reformas estructurales, la MDPI se extendió a Monterrey, N.L. y a Jalpa, Zac.</p> <p>Titularse en 2003 de la MFHI En 2005 dejar el programa de MFHI para dedicarse de Medio tiempo más 10 horas en la MDPI y 10 horas/sem en la Unidad Académica de Antropología</p>	<p>Sentir que con esta apertura de la MDPI se posibilitaban otros horizontes de renovación y de crecimiento institucional que podría consolidar el proyecto a mediano plazo Sentir que los profesores pudimos demostrar nuestras capacidades profesionales a partir de la experiencia acumulada Sensación de que durante este lapso ocurrió un cambio en su vida, cuyas decisiones personales le dieron otro rumbo a su existencia</p>	Profesores-investigadores de la MDPI
2005	<p>Oportunidad de basificarse en la MDPI por MT + 10 horas/sem Tomar la decisión de no aceptar toda la oferta, sino de basificarse sólo por 10 horas y esperar la basificación definitiva en Antropología</p>	<p>Sentir que pudo más su lealtad al deber que el sentido lógico racional ante tal oportunidad; ante el argumento de que su lugar como antropólogo era la Unidad de Antropología y no la de Docencia Superior, aunque debería esperar 4 años para obtener el MT en Antropología Para él esto significaba un serio cuestionamiento a la improvisación de la UAZ para ocupar los espacios profesionales, no por especialistas de carrera sino bajo la norma de la endogamia profesional y la improvisación curricular como sucede en varias unidades académicas</p>	<p>Directora de Docencia Superior, directora de Antropología, Responsable de la MDPI, compañeros profesores</p>
2006	<p>Obtener descarga de TC para estudiar el Doctorado en Estudios del Desarrollo con beca de</p>	<p>Sensación de haberse adelantado al escenario que le esperaba en Docencia Superior pues le habían</p>	<p>Directora de Antropología y director de</p>

	CONACYT que promovió la directora de Antropología	dicho que si quería estudiar el doctorado sólo podría descargarse MT	Docencia Superior
2006 y años siguientes	El hecho de que el colectivo de la MDPI solicitara la evaluación externa por parte de los CIEES	<p>Sentir que el colectivo de la MDPI regresó al mundo real cuando recibieron todas las recomendaciones de los CIEES: replantear el proyecto, cerrar las sedes externas, incorporar especialistas en educación, integrarse con otros proyectos de maestría</p> <p>Sentir que los docentes obedecieron y clausuraron el proyecto de extensión a otras sedes y el de investigación</p> <p>Ante tal decisión corroboró que no tenía nada que seguir haciendo en este posgrado pues sintió que el colectivo se asumía más como una comunidad política que renunciaba a su proyecto y a sus ideales sometiéndose a los nuevos lineamientos burocráticos (evaluaciones externas)</p> <p>Darse cuenta de la confusión que existe en el campo educativo entre la antropología como disciplina y como método de investigación (en la MDPI se enseñaba Etnografía como método de análisis)</p>	
2007	Recibir un reconocimiento público por su labor investigativa en el desarrollo del Museo de Zóquite, por parte del Gobierno del Estado de Zacatecas a través del Instituto de Desarrollo Artesanal	Sentir que vivía un momento de consolidación de su proyecto de vida personal; también que convertía su recién comprada casa en un lugar de reposo, disfrute, silencio, audición y centro de investigaciones privadas	
2008	Obtener premio como el alumno más destacado de la generación del Doctorado en Estudios del Desarrollo		
2009	<p>Obtener la basificación de Medio Tiempo en Antropología y luego en 2010, ya con el título de doctor, obtener el incremento de carga definitiva; y seguir conservando, hasta 2011, 10 horas adicionales en la MDPI</p> <p>El CA de Antropología al cual pertenece desde 2009, pasó de la figura de Integración a Consolidación</p>	<p>Sentir que alcanzaba su seguridad laboral después de 15 largos años de haber llegado a Zacatecas</p> <p>Sentir que eso representaba un estatus de legitimación institucional de la Unidad Académica de Antropología ante la comunidad de la UAZ, aunque siempre le pareció más un espejismo que una realidad</p>	

2010 y años siguientes	Después de obtener el grado de doctor resistirse a solicitar ingreso al Sistema Nacional de Investigadores Tener una adscripción definitiva en Antropología	Considerar que eso le permitía mantener una buena calidad de vida y tiempo para su vida personal Sentir que su adscripción definitiva en Antropología supuso cambiar de aires, retomar un proyecto propio interrumpido en 1998 (ante su salida de la Fac. de Ciencias Sociales), después de atravesar un laberinto de obstáculos, refugios y atajos para encontrar finalmente un lugar más cercano a su profesión como antropólogo Sentir que a partir de 2010 su proyecto se estabilizaba y bifurcaba en dos senderos: la antropología del desarrollo y el norte etnológico: su hazaña más grande en su carrera como profesor-investigador en la UAZ	
------------------------	--	---	--

Una experiencia docente: Juego profundo: carrera de caballos en Jalpa

2005	Impartir el curso de Etnografía en educación en la MDPI sede Jalpa, estudiar con sus estudiantes el libro <i>La interpretación de las culturas</i> de Geertz, en particular el capítulo "Juego profundo. Notas sobre la riña de gallos en Bali" Presenciar que junto al campus había un improvisado hipódromo donde se jugaban carreras de caballos con apuestas vía telefónica con los paisanos de Estados Unidos Hacer una práctica con sus estudiantes a fin de contrastar la lectura de Geertz con la carrera de caballos, aplicando algunas técnicas básicas etnográficas, a fin de identificar algunos significados de la acción simbólica atribuida por los participantes en el evento Asistir, junto con sus alumnos, como observadores participantes en la carrera de caballos: observaron, preguntaron, registraron hechos y los alumnos apostaron a un <i>cowboy</i> que les dio ventaja, pero perdieron su dinero	Darse cuenta, por comentarios de una persona que también observaba el evento, que el <i>cowboy</i> que les apostó se dedica a este negocio desde hace tiempo, por lo que él ya sabía que el domingo anterior ese caballo "pinto" había corrido y se hallaba cansado y que lo más seguro es que perdería Considerar que "el <i>cowboy</i> había sido el verdadero etnógrafo, el observador participante, al mismo tiempo el instructor de la clase de etnografía por ese día, y no yo" Concluir que, "sin lugar a dudas, el juego profundo en la etnografía educativa si bien se basa en la experiencia intersubjetiva, supone la construcción común de significados entre quien observa y es observado..."	Estudiantes de la MDPI, personas de la comunidad, apostadores en carreras de caballos
------	--	--	---

Anexo No. 17. Biograma-biblioteca de Luis Felipe Jiménez Jiménez

Formación de preparatoria y de licenciatura

Fecha	Acontecimientos	Vivencias y experiencias	Personas relacionadas
1977-1980	Siendo adolescente, cuando cursaba la preparatoria, haber sido expulsado (junto con otros compañeros que se dedicaban más a la pintura en un ambiente relajado) de un colegio católico de varones	Sentir que era el día más desgraciado de su vida Tener la sensación de que a partir de aquí no sería un empresario exitoso, ni un destacado político, ni un sacerdote revolucionario o artista alternativo; sino que será siempre un desencajado, destinado a encontrarse a sí mismo	Curas y compañeros del colegio
	Ingresar a un nuevo colegio mixto	Sentirlo como un antro destartalado, pero donde además hay chicas muy bellas que invitan a explorar nuevos mundos	Compañeras de colegio
	Tomar la decisión de estudiar Derecho	Sentir que es la única alternativa que tiene en la vida	
1981-1985	Cursar la carrera de Derecho La planificación pedagógica y las estrategias de aprendizaje de la universidad liberal: profesores que no asisten durante casi todo el semestre, estudiantes que vagan por la facultad y luego por los alrededores (centro histórico de Bogotá): en las bibliotecas, bares, billares, casas de citas, moteles de paso, museos, salas de conciertos, cines, viejos cafés de intelectuales (cafés literarios) Cursar el área de humanidades: Historia de la filosofía, Historia de la cultura, Sociología, economía Cursar Derecho constitucional Convivencia con un profesor autodidacta (Felipe Prieto) con quien estudiaron metodología griega	Ver cómo en esa situación muchos estudiantes se hacen expertos en jugar billar, otros se hacen drogadictos o alcohólicos, y otros menos serán expertos en erotismo, música, literatura, poesía, modas filosóficas o se convierten en eruditos cinéfilos: “Este fue, sin duda, el más completo y eficiente método de educación integral” Sensación de encanto al estudiar Derecho porque tenían todo el tiempo para explorar ese mundo exterior a la universidad, sobre todo en los cafés pues era lugar de encuentro con una cultura espontánea, muy tranquila, nada competitiva, que enriquecía mucho a generaciones completas (un ambiente muy formativo). “Yo descubrí la filosofía allí... estudiando derecho” Sentir que el espacio extracurricular era más importante que la universidad Les permitía a los estudiantes discutir sobre temas y problemas sociales, literarios y culturales Les permitía hablar de problemas políticos Desintoxicarlos del marxismo al mostrarles la filosofía clásica	Profesores y estudiantes universitarios

1983-1984	Tomar la decisión de estudiar Filosofía (al mismo tiempo que Derecho)	Sentir que había que estudiar filosofía en serio: “nosotros no nos la tomábamos en serio. Vivíamos la filosofía como extracurricular, o sea, la veíamos como literatura, como historia, como todo lo que podíamos mezclar. (...) de verdad que éramos unos humanistas... Era la época en que uno no hacía diferenciación entre filosofía e historia y literatura, y todo iba en un sólo paquete” (era sinónimo de juego, deporte, danza, seducción)	
1983-1984	Entrar a estudiar la licenciatura en Filosofía en la Universidad Nacional (pública) Encontrar un ambiente en el que había muchos grupos políticos de diferentes tendencias (marxistas-leninistas, castro-guevaristas, maoístas, stalinistas, más sus alianzas temporales, divisiones), que se enfrentaban unos a otros Al entrar a la universidad, recibir la invitación para pertenecer a uno u otro grupo político Ver cierta ruindad en la universidad: forma de atraer y reclutar a los estudiantes, poco trabajo académico, pocas clases por los movimientos políticos o por huelgas Presencia en el país de muchos grupos guerrilleros y la consiguiente persecución hacia sectores de izquierda, sobre todo a la izquierda intelectual y a los estudiantes de la Universidad Nacional Tomar la decisión de dejar la universidad pública e ir a estudiar Filosofía a una universidad privada	Sensación de no poder tener amistades pues todo mundo espiaba a todo mundo Sentir que fue bueno entrar a la universidad en ese momento porque le ayudó a decepcionarse completamente de la izquierda Sensación de estar perdiendo el tiempo	Universitarios con participación política
1985	Toma del Palacio de Justicia por el grupo guerrillero M-19 (él estudiaba Derecho a sólo unas cuadras de ahí), hecho en el que murieron quemados todos los magistrados	Una de las cosas más escabrosas que le tocó vivir a él ya sus compañeros: sentir que esas cosas los marcaron (a su generación) Vivir con sus compañeros de estudio la incertidumbre de esa noche de la toma del Palacio de Justicia (es noche él y un grupo de compañeros preparaban el examen final de Derecho) Sentir que pertenecía a una generación que o sabía para dónde ir: por una parte, la mayoría de su generación ya no se sentían	Presidente de la República, magistrados, guerrilleros, compañeros estudiantes

		identificados con los discursos de la izquierda, pero tampoco sabían qué hacer con la derecha	
1987-1990	<p>Estudiar Filosofía en la Universidad Colegio Mayor del Rosario</p> <p>Para la universidad ofrecer estudios de filosofía era sólo una estrategia para tener prestigio (al tener un área de humanidades)</p>	<p>Sentir que entraba a estudiar siendo ya grande de edad –“yo era uno de los más viejos”– y que ahora él era el que guiaba y ya no era guiado</p> <p>Ver que en las facultades de Filosofía en las universidades privadas no había una exigencia académica ni compromiso con la formación sino más bien la tomaban como una estrategia de <i>marketing</i></p>	Profesores y estudiantes

Ser profesor universitario, estudiar el doctorado

1998-hasta la actualidad	<p>Haber estudiado y trabajado tanto en universidades públicas como privadas</p> <p>El problema de que la universidad pública no cumple y la privada hace de la educación un negocio (y esto en toda Latinoamérica)</p> <p>La gente prefiere la universidad privada por el supuesto prestigio</p> <p>La gente cree que la acreditación de las universidades es neutral (cuando esta tergiversada)</p>	<p>Llegar a una profunda y preclara conclusión sobre la diferencia entre la universidad pública y privadas: que su diferencia “radica en el estado de limpieza de sus baños”; que sus diferencias no son de contenido (buen nivel de educación) sino de forma o de superficie (los servicios): por ejemplo muchas veces los profesores son los mismos</p>	
Un día...	<p>Ser profesor universitario...</p> <p>“Caer en la cuenta que la orden de expulsión que emitió el cura años antes, iba acompañada de una maldición, y esta tenía sentido</p>	<p>Comprender cuáles eran sus efectos: “Ser profesor... sería la carga”</p>	
1994-1998 1998-hasta la actualidad	<p>Cursar el doctorado en España</p> <p>Regresar a Colombia y a México como profesor universitario</p> <p>Ver profesores sin vocación, sin gusto por su quehacer, que sólo están ahí por ganar un sueldo, apáticos, autoritarios y que no creen en lo que están haciendo; pero que la mayoría cumple los requisitos necesarios para ayudar a concretar esa “labor patriótica” (hacer del sistema escolar un fraude)</p> <p>Ver que, al igual que en su generación, los estudiantes están consumiendo drogas y vagan por alguna parte</p> <p>Ver que egresan estudiantes desconcertados, sin herramientas, ni expectativas</p>	<p>Llegar a la conclusión de que “El sistema escolar, en todas sus instancias, es un fraude: prometen ciudadanos ejemplares, profesionales responsables, ascenso social, mejoramiento de las condiciones económicas de los educandos, progreso para el país</p> <p>Al final, este mismo sistema deja descubrir su designio y desenmascara lo que se oculta detrás de sus sofisticadas teorías pedagógicas: sólo quiere borregos obedientes, reproducir la división social y mantener el <i>statu quo</i>”</p>	<p>Profesores universitarios</p> <p>Estudiantes universitarios</p>

	<p>Ver que la universidad no está haciendo nada por ellos</p> <p>Ver que muchos profesores tienden a ocupar puestos burocráticos en la universidad (profesores que devienen en burócratas)</p> <p>Se da una diferencia muy grande, cada vez mayor, entre los sueldos de los burócratas (mejor pagados) y el de los profesores; y sin exigirles mejor nivel académico ni más grados</p> <p>La implementación de la figura de docente-investigador y los incentivos para estudiar posgrados en sus países y en el extranjero</p> <p>Los investigadores realizan su trabajo bajo las exigencias de sistemas de evaluación como el de CONACYT, lo que los convierte en esclavos del sistema: publicar en cierto tipo de revistas (lo que implica investigar ciertos temas, y con cierto enfoque, olvidando los problemas del entorno), no salirse de una línea de investigación, publicar cierto número de artículos, etc.</p> <p>Ver que a finales del siglo XX las universidades de todo el mundo se transformaron “en fábricas de expertos, tan especializados y tan incapaces de comunicar nada al neófito o al hombre de la calle, inclusive de comunicarse entre ellos mismos, que sus centros de trabajo hoy son centros de estudios esotéricos” (sólo ellos saben lo que estudian, no hay vínculos con la sociedad)</p> <p>El hecho de que el sistema o la institución reguladora (CONACYT) “es más sólida que la Iglesia católica, más estricta que una secta protestante y más intimidatoria que un partido único en una organización política totalitaria”</p>	<p>Sentir que la vida les ha dado una nueva oportunidad de encontrar su vocación, pero concluir que esto le está haciendo mucho daño a la academia</p> <p>Sentir que la burocracia es un refugio por las exigencia que se hacen a los profesores</p> <p>Sentir que los investigadores que se convirtieron en predicadores de lo que aprendieron en sus posgrados; estar a la espera de los nuevos herejes</p> <p>Sentir que los investigadores no quieren dar clases</p> <p>Sentir que “el sistema” regula a esos investigadores esotéricos, los protege y los estimula con grandes premios, subsidios, becas, viajes, congresos, publicaciones y escalafones; y que cada investigador con total sumisión entrega la información que el sistema le exige a través de sus computadoras portátiles</p> <p>Sentir que los investigadores rivalizan, se odian, se humillan, compiten entre ellos y hacen cualquier cosa, hasta la más inmoral, con tal de que el autócrata recompense sus esfuerzos, especialmente si esa recompensa es monetaria</p> <p>Sentir que los investigadores saben, y algunos comentan entre sí lo que les sucede, pero en medio de un gran silencio de su parte</p> <p>Sentir que es casi imposible cuestionar al sistema o institución reguladora de la investigación</p> <p>Considerar que la educación es desencantada, que “si alguien quiere ser líder, si quiere zafarse de la mala educación, que estudie en su casa”</p>	<p>Burócratas universitarios</p> <p>Investigadores universitarios</p>
--	---	---	---

Anexo No. 18. Biograma-bioteca de Manuel Martínez Delgado

La procedencia y la niñez

Fecha	Acontecimientos	Vivencias y experiencias	Personas relacionadas
29-Oct-1954	Nace en Tlaltenango, Zac.	Vivir al lado de sus padres	Sus padres
1965	Soportar una gran tormenta en el campo cuidando vacas y becerros y salir airoso del evento	Sentirse contento, libre y fortalecido Sentir que había dejado de ser niño, que había crecido Sentirse más maduro, preparado y capaz de afrontar cualquier acontecimiento en la vida	
1964-años siguientes	El ejercicio de la medicina y la enfermería –de forma empírica– por parte de sus padres Observar trabajar a su padre como médico y apoyarlo en la compra de las medicinas Ver la casa paterna convertida en maternidad	Descubrir el interés hacia las ciencias fisicoquímicas Forjar el deseo de estudiar Ingeniería Química “pues quería trabajar en la elaboración de medicamentos”	Sus padres
1964-1970	Ver a su padre hacer composta en su rancho con escombro, estiércol y la basura del pueblo Colaborar con su padre para hacer que el río inundara sus tierras de cultivo para que dejara nutrientes	Forjar su carácter, fortalecer sus sentimientos de amor al prójimo y de cariño y cuidado por la naturaleza y el hábitat	Su padre
1965-1966	Haberse fijado por primera vez en una niña que no le correspondió	Entender que no siempre que una persona siente algo por otra esta debe sentir lo mismo, respetar su decisión y haber aprendido a no sentir celos	Una compañera de primaria
1965-1966	Haber ganado algún dinero que la maestra de quinto año les pagaba por “des-pencar” cacahuete de su rancho	Aprender a valorar el trabajo remunerado y a cuidar el dinero ganado	Su maestra de quinto año de primaria
1967-1970	El hecho de que su padre la diera consejos sobre la importancia del ahorro asegurar una vejez digna	Crear ciertos hábitos de ahorro y cuidado del dinero	Su padre

Educación media y media superior

Fecha	Acontecimientos	Vivencias y experiencias	Personas relacionadas
1967-1970	Participar en concursos de oratoria y obtener primeros lugares	Encontrar la oportunidad para leer y conocer más los problemas sociales y de la juventud al preparar los discursos	Su profesor de Civismo
1968-1970	Las clases de Química, Física y	Tomar la decisión de estudiar	Su maestra de

	Matemáticas en la escuela Secundaria	Ingeniería Química para dedicarse a la elaboración de medicamentos	Secundaria (Hna. del Divino Pastor)
1970	Participar en el Censo de Población y Vivienda y censar la manzana donde estaba el cabaret de su papá	Su percepción sobre la vida de las prostitutas y sus niños cambió por completo, incluso llegó a sentir empatía con ellos Comprender mejor el trabajo de su padre y el lugar que ocupan los prostíbulos en la sociedad	Prostitutas
1970-1972	Co-dirigir la Junta Patriótica de su pueblo natal siendo el secretario: organizar los eventos cívico-escolares, encargarse de los aspectos logísticos y ser orador oficial en muchos de esos eventos	Sentir que eran prácticas muy formativas Vencer miedos y afrontar nuevos retos La sensación de distinguirse en una actividad muy diferente a la de su padre en el prostíbulo: “me sentía libre, más bien liberado de la enorme loza que cargaba por las palabras que mi madre muy seguido me repetía en el sentido de que cuidara mi actuar social ‘para que nadie diga que tu eres igual que tu padre’, haciendo clara referencia a sus conductas en el prostíbulo” Establecer una primera demarcación con su padre, “se dio una especie de independencia en mí”	Su exprofesor de Civismo, alumnos de varias instituciones educativas, gente del pueblo, su padre
1960-1972	Haber convivido con el Sr. Cura Antonio Quintanar, como sacerdote del pueblo, como consejero espiritual del Colegio y como profesor de Historia en la Preparatoria	“Significaba el horizonte intelectual, profesional, de vida, por el que valía la pena luchar y prepararse” Sentir admiración por su entusiasmo y alegría en todo lo que hacía y promovía; “verlo o escucharlo hablar era muy gratificante y lo llenaba a uno de energía”	Sr. Cura Antonio Quintanar
1967	El hecho de que un amigo le contara que el Sr. Cura Quintanar había dicho en una misa de niños que su papá era una persona no grata por su trabajo en el prostíbulo	Sentir un gran dolor y sentimientos encontrados porque los comentarios venían de un hombre muy importante y porque de vez en cuando su padre le daba una cooperación para la iglesia	Un amigo de la infancia, el Sr. Cura Quintanar y su padre
1972	Una discusión muy fuerte con el Sr. Cura Antonio Quintanar “por problemas con una calificación de Historia”: “lo provoqué, se molestó y nos gritamos”	Sentir alivio al “curar” la herida causada por sus comentarios sobre el trabajo de su padre Haber aprendido a no guardar por tanto tiempo los sentimientos encontrados ni lo que uno considera un agravio, que es mejor externarlo de inmediato para no hacerse daño (“En los últimos años he aprendido a aclarar primero aquello que a uno le han dicho, así como a cuestionar por qué lo dice quien te lo dice”)	Sr. Cura Antonio Quintanar

La educación superior

Fecha	Acontecimientos	Vivencias y experiencias	Personas relacionadas
1972	Ingresar a estudiar Ingeniería Química en la UAZ: encontrar un plan de estudios sin actualizar, varios profesores muy tradicionales y sólo con estudios de licenciatura y escasa experiencia profesional, lo cual se traducía en una formación academicista	Ver con tristeza las deficiencias del plan de estudios, las carencias en los laboratorios y la falta de compromiso de la mayor parte de los profesores para enfrentar la problemática de la escuela	Profesores de Ingeniería Química, sus compañeros de estudios
1974-1977	Formar grupos de estudio con algunos de los profesores más activos, en temas selectos de Ingeniería Química, formación política y planeación educativa	Sentir el contraste con la magra formación social que había recibido en la preparatoria Sensación de prepararse para la necesaria reforma educativa de la escuela y de la UAZ	Profesores de Ingeniería Química, sus compañeros de estudios
1974-1977	Participar en asambleas, marchas y mítines universitarios por luchas internas por democratizar los órganos de gobierno y sentar las bases normativas para una convivencia más horizontal entre los universitarios, así como por las luchas externas por aumento de subsidio y en apoyo a los campesinos y colonos	Formarse como ciudadanos y reflexionar sobre el papel de la Universidad, del universitario y del profesionista en el desarrollo socio-económico del país, y sobre cómo involucrarse en la problemática social Cambiar su forma de pensar y las expectativas que había depositado en la formación profesional como ingeniero químico	Profesores, estudiantes y trabajadores de Ciencias Químicas y de la Universidad
1976-1977	Discusiones en la escuela de CQ sobre la orientación en la formación del Ingeniero Químico	Ver opacado su deseo de irse a trabajar a la industria de medicamentos Sensación de incertidumbre ante los nuevos intereses por no alcanzar a ver un nuevo horizonte profesional	
Nov. de 1975	Empezar a trabajar como auxiliar en los laboratorios de Química Orgánica y Físicoquímica en la propia Esc. de CQ	Dado que me casaría el siguiente año, sensación de seguridad al empezar a ganar dinero	El director de la escuela, su novia,
Enero de 1977	Asalto armado a la Rectoría de la UAZ Polarización de posiciones políticas en la Escuela de Ciencias Químicas Luchas internas por democratizar la Universidad	Sentir que se desencadenaban cambios drásticos en la vida universitaria (los cuales repercutieron en lo que sería su desarrollo profesional) Sentir la división (afectiva, ideológica y física) entre profesores y estudiantes en su escuela Empezar a ser profesor de hora clase en su propia escuela Empezar a hacer la reforma académica que tanto necesitaba la escuela	Profesores, estudiantes y trabajadores universitarios, grupos de poder locales en Zacatecas

1977-1978	Hacer la tesis junto con un compañero sobre una propuesta de plan de estudios del área de Ingeniería Química (obtener el título el 14 de febrero de 1978)	<p>Sentirse novatos en el campo de la educación y del currículum</p> <p>Sensación de apertura al mundo de la educación superior al visitar varias escuelas de Ingeniería Química del país (Guadalajara, México, Puebla)</p> <p>Elaborar un plan de estudios del área de IQ que resultó un “collage” actualizado pero con pertinencia académica en ese momento</p> <p>Sentir que recogían las inquietudes y el espíritu universitario de la época y podían plasmarlo en un plan de estudios, tanto en contenidos como en metodología de enseñanza-aprendizaje</p> <p>Empezar a comprender la importancia de la formación permanente de los profesores así como la actualización curricular</p>	Su compañero de estudios, su asesor de tesis y profesores de varias universidades públicas
-----------	---	---	--

Primeros años de trabajo como profesor de IQ y hacer estudios en educación

Fecha	Acontecimientos	Vivencias y experiencias	Personas relacionadas
Nov. de 1975	Empezar a trabajar como auxiliar en los laboratorios de Química Orgánica y Físicoquímica en la propia Esc. de CQ	Darse cuenta de sus propias limitaciones, tanto las vinculadas a su formación como Ingeniero Químico como las relacionadas con su historia de vida (inseguridades, miedos, vacíos, frustraciones)	Compañeros profesores y sus estudiantes de Ciencias Químicas
Septiembre de 1977	Obtener la plaza de profesor de tiempo completo de base en la Escuela de Ciencias Químicas	Sensación de no tener experiencia en la industria pues sólo había hecho viajes de prácticas y una estancia de un mes en una industria	
1977-años siguientes	Preparar e impartir sus clases de manera tradicional: presentación teórica de temas, resolución de problemas, evaluación por exámenes escritos; uso de pizarrón y proyectores Resolver los problemas cotidianos de la docencia con base en lo aprendido cuando era estudiante	Darse cuenta que tal vez su docencia era igual a la de los profesores que criticaba cuando era estudiante Sensación de no saber cómo preparar al Ingeniero Químico según las expectativas de la época o de su escuela: formar “un ser cabal, pensante, activo y creativo, crítico”	
1977-1980	Participar en la primera reforma educativa de la Escuela de Ciencias Químicas	Sensación de haber logrado (entre profesores y estudiantes) programas de estudio mejor fundamentados y actualizados, relaciones de poder más horizontales entre profesores y estudiantes y que los estudiantes trabajaran bajo una motivación intrínseca Darse cuenta que no bastan las	Profesores de Ciencias Químicas

		<p>buenas intenciones ni el deseo para cambiar la educación, y que los procesos educativos no sólo tienen que ver con el manejo de los contenidos o la organización del plan de estudios, sino que son mucho más complejos y que requieren un profesional de la docencia</p> <p>Sentir la necesidad de estudiar algo de didáctica y plantearse la disyuntiva de contratar un pedagogo o licenciado en educación o bien que algunos profesores de CQ estudiaran “algo de educación”</p>	
--	--	--	--

La formación en el campo de la educación

Fecha	Acontecimientos	Vivencias y experiencias	Personas relacionadas
Febrero-marzo de 1979	Participar en un Taller Básico de Didáctica de 50 horas en el Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la Salud (CLATES) de la UNAM	Significó un retroceso en sus inquietudes y un abandono en los principios básicos de una postura crítica, y aprendió a trabajar bajo los principios de la tecnología educativa: objetivos de aprendizaje, cartas descriptivas, evaluar el aprendizaje midiendo el logro de objetivos específicos, etc. Sensación de pérdida de la capacidad crítica y reflexiva para ver sus limitaciones y para vislumbrar nuevos horizontes del trabajo docente	Profesores del CLATES y algunos profesores universitarios de la UAZ
Junio-agosto de 1981	<p>Estudiar un paquete de 5 cursos (293 horas) de actualización docente (sistematización de la enseñanza) y planeación curricular en el entonces Centro Universitario de Tecnología Educativa para la Salud (CEUTES) de la UNAM (antes CLATES)</p> <p>El encuentro con profesores-investigadores que no sólo trabajaban en el CEUTES sino en las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP) como Zaragoza o Aragón, la lectura de textos menos técnicos, así como la convivencia con otros compañeros profesores que también tomaban los cursos (tanto de la UAZ como de</p>	<p>Sensación de participar en una formación más amplia, con énfasis en la planeación curricular y ya no sólo en la didáctica</p> <p>Sentir un cambio de mirada en el estudio de la educación (aún desde la Tecnología Educativa): de lo didáctico del aula, a la planeación curricular en la institución y la sociedad.</p> <p>Sentir que se ampliaba el horizonte de la formación y la visión de la educación como “fenómeno social”</p> <p>Darse cuenta de la existencia de varios enfoques de investigación, y de la gran diferencia entre los lenguajes y formas de abordar el conocimiento en las disciplinas relacionadas con la ingeniería química y las vinculadas a la</p>	Profesores del CEUTES y algunos profesores universitarios de la UAZ y de la UNAM

	otras IES)	educación, así como empezar a distinguir la diversidad de enfoques en las ciencias sociales y en la educación	
Agosto de 1981	Escribir las primeras inquietudes e ideas para realizar investigación y por ello recibir invitación para participar en un Programa de Formación de Investigadores en Educación en la Universidad Autónoma de Aguascalientes	Sentir que tomó una de las decisiones más importantes de su vida profesional al aceptar la invitación	Director de Asuntos Académicos de la UAZ
Sept. de 1981	Iniciar el Programa de formación en investigación educativa	Darse cuenta que los demás compañeros tenían formación profesional en humanidades, ciencias sociales o en educación y mayor experiencia docente	Compañeros del Programa de formación
1981-1983	Cursar el Programa de formación en investigación educativa (después convertido en maestría) Formarse en Investigación Acción Participativa al lado de Anton de Schuter y de Boris Yoyo	Darse cuenta de lo endeble de su formación en investigación, pero que esa formación en ciencias físicoquímicas le permitía entender mejor los enfoques experimentales en educación así como distanciarse de éstos al comprender que sus objetos de estudios eran totalmente diferentes Sentir que este enfoque coincidía con la orientación política y democrática de la educación que habíamos tratado de construir en la UAZ en los años setenta	Profesores y compañeros del Programa de formación
Febrero de 1984	El Consejo Universitario de la UAA aprueba que el Programa de Formación en Investigación Educativa se convirtiera en Maestría en Investigación Educativa (para optar por el grado había que desarrollar una tesis)		Consejo Universitario de la UAA
1984-años siguientes	Intentar hacer la tesis sin poder desarrollar un proyecto de investigación	Sentir un vacío formativo, sentir que siendo Ingeniero Químico no le bastaba la formación recibida en educación; sentir una enorme loza que lo limitaba para hacer un buen trabajo docente y de investigación, lo cual siempre lo impulsó a continuar su formación de manera continua y permanente, a buscar nuevas cosas, a buscar siempre	

Cambiar de área de trabajo: de la Ingeniería Química a la formación de profesores

Fecha	Acontecimientos	Vivencias y experiencias	Personas relacionadas
Enero de 1984	Regresar a la UAZ después de haber cursado el Programa de	Sentir la necesidad de desarrollar una práctica docente diferente a la	

	Formación en Investigación Educativa Recibir invitación para participar en la gestación del proyecto de la Especialidad en Docencia Superior (EDS), y aceptar esta invitación	que hacía antes de estudiar educación	Director de Asuntos Académicos de la UAZ
1984-1990	Reintegrarme a la Esc. de Ciencias Químicas como docente Trabajar de tiempo compartido como profesor en Ingeniería Química y en formación de profesores El desarrollo curricular de la primera generación de la EDS entre 1984 y 1986: autoconstrucción curricular (en torno a problemas educativos), coordinación colectiva, ejercer la docencia de manera colegiada, seguimiento y recreación curricular permanente Realizar una estancia de tres meses (de octubre a diciembre de 1986) en el CREFAL, en Pátzcuaro, Mich. Intentar hacer la tesis de maestría Cierre temporal de la EDS en 1990	Cambiar sustancialmente el tipo de práctica docente, de estrategias de enseñanza-aprendizaje y de evaluación educativa Sentir que traicionaba la idea de formarse en educación para colaborar a resolver los problemas educativos en CQ Sentir que su interés, dedicación y su alma ya no estaban en la docencia en CQ sino en la formación de profesores en la EDS: sentir más propio este campo de trabajo, con más libertad y creatividad Sentir que continuaba su formación en educación, y que vivía una experiencia que lo refundaba como profesor Convivir con investigadores que estudiaban problemas en el ámbito internacional, y conocer sus formas de trabajar y de relacionarse Sentir frustración por no poder hacer la tesis de grado	Profesores y estudiantes de CQ y de la EDS Investigadores del CREFAL

Iniciarse en la investigación, retomar la docencia en la Especialidad y estudiar otra maestría

Fecha	Acontecimientos	Vivencias y experiencias	Personas relacionadas
1991-1992	Participar en una investigación interinstitucional coordinada por un equipo del CESU de la UNAM	Sentir que participaba como auxiliar de investigadores sin que el proyecto fuera propio; pero también que se formaba en el campo del currículum universitario y que fortalecía la participación en eventos académicos como ponente	Equipo base del CESU e investigadores de varias universidades públicas del país
1994	Intentar de nuevo hacer la tesis de grado sin lograrlo	Sentir frustración y la sensación de que le faltaba formación; sentir la falta del grado como una losa Sentir un vacío porque la EDS estaba cerrada y él seguía sin consolidarse como investigador	
1992-1996	Fungir como Responsable del Departamento para la Formación de Profesores de la Administración Central de la UAZ	Sensación de seguir colaborando en la formación de profesores y de investigadores a través de la gestión de proyecto y recursos	Director de Asuntos Académicos, profesores de toda

			la UAZ
1994-1995	Coordinar la elaboración y publicación de su primer libro colectivo	Sentir que seguía investigando pero que no podría graduarse	Académicos de la UAZ y de otras IES
1994-1997	Reabrir la segunda etapa de la EDS con un proyecto de Diplomado de Formación de Profesores de la Preparatoria re-significado como Especialidad	Sentir que el proyecto no era suyo, que estaba trabajando con la ideas de otros, darse cuenta que para sentir y vivir un currículum como profesor hay que haber sido parte del equipo que lo diseñó, posesionarse y posicionarse con una postura epistémica, teórica y metodológica propia	Tres profesores de la UAZ y varios profesores invitados del DIE (CINVESTAV) y de otras IES de Guadalajara, Jal., y México, D.F.
1997-2001	Refundación de la EDS: reestructuración curricular e integración de un nuevo equipo docente, con un enfoque de intervención docente Tener en sus clases a un estudiante muy cumplido, estudioso y analítico pero muy irreverente y conflictivo que continuamente se enfrentaba a sus compañeros y a los propios profesores	Se fortaleció y consolidó el trabajo colegiado de los docentes y el seguimiento curricular (similar al de la primera etapa de la EDS) Sentir que aunque no todos los docentes pensaban igual era posible el proceso educativo entre los propios actores Aprender a trabajar en grupo de profesores y estudiantes: “...aprendí yo mismo a ser más tolerante, menos dogmático y sobre todo, a escuchar a mis estudiantes y ofrecerles una asesoría más personalizada” Aprender que los estudiantes observan y evalúan al maestro más de lo que estos creen	Profesores y estudiantes de la EDS
1997-1999	Cursar la Maestría en Ciencias de la Educación (MCE) en su propio centro de trabajo Mostrar descontento por las deficiencias de la maestría y reclamar mayor compromiso a sus profesores Reflexionar que sin duda los problema que veía en sus profesores eran los mismos que sus estudiantes de la EDS veían en él Desarrollar un proyecto de investigación sobre el currículum universitario sin el acompañamiento que deseaba por parte de sus profesores y de su asesora	Sentir que sus profesores no dejaban de verlo como un profesor del CDS Aprender a trabajar (estudiar) con lo que se tiene, y aprovechar las circunstancias para hacerlo con gusto Aprender la conveniencia de evaluar no sólo el desempeño del estudiante, sino también el trabajo del profesor por parte de los estudiantes Sensación de haber hecho un buen trabajo de tesis, pero sentir que lo había hecho en soledad Comprender que el aprendizaje es más una responsabilidad del estudiante, y que tiene que aprender a resolver problemas él sólo porque eso da mayor independencia Sentir que empezaba a consolidar cierta experiencia en investigación	Profesores y compañeros estudiantes de la MCE Asesora de la tesis de grado
Dic. de 2000	Presentar el examen de grado de la MCE	Sensación de quitarse la losa que cargaba por no haberse graduado de la anterior maestría, y que se abrían	Compañeros de trabajo, universitarios que

		nuevas perspectivas de trabajo en docencia e investigación	colaboraron en su investigación, exalumnos y familiares
--	--	--	---

La integración de la docencia y la investigación, trabajar en una maestría

2001	Transformación de EDS en Maestría en Docencia y Procesos Institucionales (MDPI) con un nuevo enfoque en investigación en educación	Sentir que al fin habían elaborado un proyecto de formación de profesores-investigadores que daría buenos resultados, y que coincidía con su formación de maestría y con el trabajo que realizaba con el Grupo de Investigación del CESU, UNAM	Equipo docente de la EDS
2002-años siguientes	Seguir realizando el seguimiento curricular y el acompañamiento al proceso educativo y de investigación de los estudiantes Ofrecer una importante formación básica en lo teórico y en lo metodológico El colectivo docente no se preocupaban por fortalecerse como investigadores (cada quién hacía sus propios esfuerzos) Seguir colaborando en la investigación formativa que promovía el CESU/ IISUE de la UNAM, y que vinculaba con sus tareas de investigación en la UAZ	Darse cuenta que el nuevo proyecto me maestría sólo era una estrategia más de formación de profesores, y que sus ideales no eran la panacea Lograr formar a los estudiantes con una buena capacidad analítica, pero con una baja eficiencia terminal Reconocer que la investigación no era una fortaleza del colectivo docente y que los estudiantes (también profesores) no les interesaba ser investigadores sino que buscaban soluciones más pragmáticas a sus problemas cotidianos Interesarse por la investigación teórica y básica, y aprender a producir en equipo (CESU/ IISUE) Sentir que su gusto por la formación e investigación teóricas orientaban su práctica docente y las asesorías en investigación en la MDPI Entender que nunca se encontrará una solución definitiva a los problemas de la educación, ni un modelo educativo que no tenga que ponerse a prueba en la realidad cotidiana del aula para ser cambiado nuevamente, y que un profesor-investigador nunca termina de formarse Sentir la necesidad de seguir buscando alternativas y nuevas estrategias de formación de profesores	Equipo docente y estudiantes de la MDPI Investigadores del CESU/ IISUE de la UNAM
2007-2011	Ver que la estrategia de formación de profesores de la MDPI se había agotado		Estudiantes y profesores de la MDPI

	<p>Las exigencias de la política educativa por lograr una mayor eficiencia terminal</p> <p>Proponer la realización de autobiografías académicas como tesis de grado en la MDPI para tratar de aumentar la eficiencia terminal</p>	<p>Ver que al igual que todas las estrategias anteriores la elaboración de autobiografía enfrentó múltiples problemas y desafíos y tampoco fue una solución que durara muchos años</p>	
2010-2011	<p>Transformación de la MDPI en una maestría de área, la Maestría en Humanidades y Procesos Educativos (MHPE) por presiones de la Administración Central de la UAZ ante la necesidad impuesta por las políticas educativas de acreditar la maestría en el PNP de Conacyt</p>	<p>Sentir impuesto un nuevo discurso, lejano a las humanidades y la educación y más cercano a la administración educativa, que para los docentes de la MDPI significa un retroceso en su proyecto de formación de profesores; además de tener que trabajar con otros profesores de las áreas de Historia y de Tecnologías en educación</p>	
Mayo-junio de 2011	<p>Lograr una descarga laboral en la UAZ para cursar el Doctorado en Pedagogía en la UNAM</p> <p>Dejar la docencia en la MDPI y en la MHPE</p>		<p>Rectoría y Secretaría Académica de la UAZ</p>
8 de agosto de 2011	<p>Iniciar el Doctorado en Pedagogía</p>	<p>Sensación de alegría y descanso</p> <p>Sentir que al terminar el doctorado, con una formación renovada, comenzará de nuevo esa búsqueda incansable por entender la vida y la docencia, por encontrar nuevos horizontes en la formación de profesores</p>	<p>Profesores y tutores del doctorado</p>