

PSICOLOGÍA CULTURAL, NARRACIÓN Y EDUCACIÓN

JOSÉ SIMÓN SÁNCHEZ HERNÁNDEZ
SALVADOR ARCIGA BERNAL
(*coordinadores*)



Indudablemente para hacer inteligible la vida las personas recurren a la narración, una especie de cuento que, en la vida diaria, la vida a ras de suelo como dice Robert Darnton, practican para hacerse entender y comprender su entorno. Desde la más tierna infancia nos adentran en los relatos, después continuamos nuestra relación con este tipo de discursos mediante la lectura de cierta literatura, incluso la ciencia, pues como dice Pablo Fernández Christlieb: la ciencia es un cuento bien contado, que sancionan los que se denominan científicos; pero hay otros cuentos que están bien contados y que resultan relevantes para la vida de la gente y las sociedades, relatos como el de la historia de las mentalidades, las leyendas, la historia cultural o la memoria colectiva.

Este libro proporciona ciertos relatos sobre: la relación de la cultura con la educación, la enseñanza, la construcción del conocimiento, el intercambio, los conceptos de historia que aprenden los estudiantes, las herramientas que domina el profesor, las prácticas discursivas que los alumnos despliegan, cómo se construyen las biografías; y el yo de las personas en la práctica cotidiana, la de la calle y la del aula.

Psicología cultural, narración y educación

José Simón Sánchez Hernández
Salvador Arciga Bernal
(Coordinadores)

Psicología cultural, narración y educación
José Simón Sánchez Hernández, Salvador Arciga Bernal (Coordinadores)

Primera edición, septiembre de 2019

© Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco núm. 24, Col. Héroes de Padierna, Alcaldía de Tlalpan, CP 14200, México, Ciudad de México, 2019. www.upn.mx

© Sociedad Mexicana de Psicología Social, Altar núm. 55, Col. Prados de Coyoacán, Alcaldía de Coyoacán, CP 04810, Ciudad de México, 2019. www.somepsa.mx y somepsa.wordpress.com

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.

ISBN UPN 978-607-413-316-5

ISBN SOMEPSO 978-607-98044-2-8

HM103

P6.5

Psicología cultural, narración y educación / coord.

J. Simón Sánchez Hernández,

Salvador Arciga Bernal. - México : UPN :

Sociedad Mexicana de Psicología Social, 2019.

1 recurso electrónico (1 v.) : 3.8 Mb. ; archivo PDF. -
(Horizontes Educativos).

ISBN UPN 978-607-413-316-5

ISBN SOMEPSO 978-607-98044-2-8

1. Psicología social 2. Educación - Aspectos sociales I. Sánchez Hernández, J. Simón,
coord. II. Arciga Bernal, Salvador, coord. III. Ser.rrior) I.t. II. Ser.

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

Hecho en México.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN7

PARTE I. PERSPECTIVAS TEÓRICAS: CULTURA,
NARRATIVA E HISTORIA

**NARRANDO AL YO: CÓMO CONSTRUIMOS
LA REALIDAD DE LAS PERSONAS**

Jorge Mendoza García17

PSICOLOGÍA CULTURAL, NARRATIVA Y EDUCACIÓN

José Simón Sánchez Hernández43

LA NARRATIVA PARTICIPATIVA

Salvador Arciga Bernal y Manuel González Navarro71

**DE HISTORIA Y PODERES DE LO ESCRITO: LIBROS DE TEXTO
Y LAS CONDICIONANTES DE SU ESCRITURA**

Amílcar Carpio Pérez89

PARTE II. LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y RELATOS DE VIDA

MEDIACIÓN, ARTEFACTOS Y DOCENCIA.

UN ENFOQUE DESDE LAS PRÁCTICAS

Neftalí Secundino Sánchez y Laufen Santana Flores.....113

LA NARRATIVA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

A NIVEL UNIVERSITARIO

Julia Salazar Sotelo135

NARRANDO LA VIDA Y LA EXPERIENCIA ESCOLAR:

HISTORIAS DE MAESTRAS POTOSINAS

Norma Ramos Escobar.....165

MARGARITA: BIOGRAFÍA DE UNA MADRE ADOLESCENTE

EN UN CONTEXTO DE POBREZA URBANA

Gloria Elizabeth García Hernández.....185

ACERCA DE LOS AUTORES..... 219

INTRODUCCIÓN

En la presente obra la narración es uno de los ejes de articulación de los distintos trabajos que la integran. Se trata de un libro colectivo pensado desde diversas disciplinas: psicología cultural y social, historia, perspectiva de género; que toman como ámbito de análisis la educación, la enseñanza y el aula. Cultura, narración y educación son, en sentido estricto, los ejes que estructuran este libro.

La discusión sobre cultura, narración y educación comienza a desarrollarse en los años noventa del pasado siglo, siendo algunos de sus impulsores autores provenientes o relacionados con la psicología cultural, de la cual Jerome Bruner es uno de sus reanimadores. Decimos reanimadores toda vez que retoma postulados e ideas de autores que escribieron sus mayores obras a inicios del siglo XX, pensadores que relacionaban lo psicológico en el orden de lo social y la cultura. Dos de ellos por sus méritos y aportaciones merecen ser indicados: Lev Vygotsky y Wilhelm Wundt, ambos reconocidos por argumentar procesos como el pensamiento y el lenguaje en un ámbito social y cultural. El primero, iniciador de la denominada escuela sociohistórica de psicología; el segundo, autor primigenio de la psicología social. Ambos, debido a sus originales discusiones, son retomados en la perspectiva de la psicología cultural, esa que apuntalan autores como James Wertsch y

Bruner, aunque ambos se declaren no vygotskyanos, quizá tratando de tomar distancia de aquellos autores que lo simplifican, lo individualizan y hasta crean ciertos acercamientos entre la obra de Vygotsky y el suizo Jean Piaget.

Desde la psicología de orden social y cultural, grupal e histórica, se han realizado diversos intentos que argumentan la relación entre cultura y pensamiento, cultura y yo, cultura y enseñanza, cultura y género, cultura y vida cotidiana. Para llegar a estas propuestas tuvieron que pasar décadas y discusiones con el paradigma positivista dominante en psicología. En las que ha jugado un papel importante Bruner, incluso a contracorriente, pues efectivamente le apostó desde la década de los sesenta a una visión no mecanicista, no individualista, no interior de lo humano y la mente. La denominada (Primer) Revolución Cognitiva constituyó un esfuerzo por sacudirse los ladrillos del mecanicismo, experimentalismo, conductismo e individualismo metodológico; al final, dicho esfuerzo fue insuficiente, pues el cognitivismo personalista terminó por cerrar el camino a lo social. Afortunadamente, dos décadas después un segundo intento logró argumentar la cultura y sus producciones como constituyentes de la vida humana: se sacó la vida mental de la cabeza y se reubicó en el nivel de las relaciones sociales, del intercambio cultural, en el espacio social; como justamente lo habían señalado Wundt y Vygotsky casi un siglo atrás.

En esta Segunda Revolución Cultural se reconoce un elemento fundamental de la cultura: el lenguaje; que se despliega en conversaciones, discusiones, diálogos, relatos, narraciones. La vida humana no se comprende sin las narraciones que la gente realiza sobre sí misma, sobre los otros, lo que le acontece, lo que ocurre en su sociedad, el mundo, los significados y el sentido de su existencia. Hay que interesarse por eso que le da cierto sentido a la gente en su diario andar y parece que la psicología cultural se interesa por eso: retoma las transacciones que en la vida cotidiana se realizan, los significados que son compartidos, las versiones colaboradas que la gente tiene sobre el mundo. Esto es, no individualiza ni

personaliza procesos como el pensamiento, la percepción, la memoria y los afectos. En efecto, no es en el sujeto a solas, sino en lo social y la cultura donde hay que localizar las formas en que se delinear las formas en que debemos relatar ciertos sucesos; por ejemplo, la forma de relatar que tiene la gente cuando intenta explicar lo que le pasa en este mundo, cuando cuenta por qué hizo lo que hizo, por qué toma ciertas decisiones, cómo narra su propio yo, qué hizo el fin de semana pasado, por qué le gusta el pasado o por qué estudia. Ciertamente, las personas para hacer inteligible la vida recurren a la narración, una especie de cuento que, en la vida diaria, la vida a ras de suelo como dice Robert Darnton, practican para hacerse entender y comprender su entorno. Desde la más tierna infancia nos adentran en los relatos, después continuamos nuestra relación con este tipo de discursos mediante la lectura de cierta literatura, incluso la ciencia, pues como bien dice Pablo Fernández Christlieb: la ciencia es un cuento bien contado, que sancionan los que se denominan científicos; pero hay otros cuentos que están bien contados y que resultan relevantes para la vida de la gente y las sociedades, relatos como las leyendas, lo que relata la historia de las mentalidades, la historia cultural o la memoria colectiva. De esta forma, puede uno percatarse que hay cuentos feos que no generan sentido como la historia oficial y lo que se plasma en los libros de texto gratuito o las mentiras del poder, y que también los hay estéticos, que embellecen la vida, narraciones vitales que permiten encontrarle significado a la vida. A investigar este tipo de argumentos le dedicó la última parte de su vida Bruner, llegó a la conclusión de que no hay narración sin un marco cultural que lo posibilite y que, hay que acentuar esto, proporciona pautas que nos indican cómo debemos narrar nuestras experiencias para ser comprendidos por los demás; esto es, compartir significados. Cuestión que saben bien los socioconstruccionistas como Kenneth Gergen, Jonathan Potter o Lupicinio Iñiguez; quienes también han puesto en el centro de la vida social y las interacciones al lenguaje, como discurso o como relato.

El pasado de una sociedad, que algunos conocen como historia, por ejemplo, puede ser un buen relato cuando genera sentido –ha expresado el historiador Hayden White–, cuando se ponen en el centro a otros personajes, más de carne y hueso, o sucesos más cercanos significativamente, como el movimiento estudiantil de 1968. Lo mismo, una buena clase es aquella que contiene narraciones entretenidas sobre el conocimiento que se pretende compartir.

Este libro pretende proporcionar ciertos relatos sobre: la relación de la cultura con la educación, la enseñanza, la construcción del conocimiento, el intercambio, los conceptos de historia que aprenden los estudiantes, las herramientas que domina el profesor, las prácticas discursivas que los alumnos despliegan, cómo se construyen las biografías; y el *yo* de las personas en la práctica cotidiana, la de la calle y la del aula.

Son dos partes en que las se divide el libro. En la primera, “*Perspectivas teóricas: cultura, narrativa e historia*”, se presentan trabajos con argumentos de orden conceptual y teórico; se exponen las propuestas de la psicología cultural, las características de la narración y sus alcances en construcciones como el *yo*, las implicaciones en la participación e involucramiento en distintas esferas de la vida social; y cómo se narran, por caso, ciertos sucesos en los libros de texto que forman a generaciones de mexicanos.

En el primer trabajo de este apartado, “Narrando al *yo*: cómo construimos la realidad de las personas”, desde la psicología social, Jorge Mendoza García argumenta las formas narrativas que van edificando al *yo*, las pautas culturales que proporcionan los grupos y cómo éstas configuran a las personas en distintas esferas de la vida social: el *yo* es una entidad que no se encuentra en el interior de las personas, es más bien relacional y, sobre todo, una construcción narrativa.

El siguiente texto, “Psicología cultural, narrativa y educación”, de José Simón Sánchez Hernández caracteriza a la psicología cultural y argumenta la naturaleza sociocultural de la mente humana. Esto es, cómo los seres humanos al participar en una cultura

potencian su desarrollo mental mediante las herramientas que esa cultura les proporciona a través de la educación sistemática; analizando cómo se genera el proceso de desarrollo, pensamiento y aprendizaje en términos de las relaciones entre cultura y mente. Se plantea que existen dos formas de gestionar y organizar el conocimiento por parte de los seres humanos, una está relacionada con el pensamiento científico paradigmático y la otra con el pensamiento narrativo. En tal sentido destaca qué caracteriza al pensamiento narrativo como expresión y vehículo de significados, en términos de las posibilidades que ofrece como medio educativo en la enseñanza y aprendizaje escolar.

A través de ejes de discusión como la evocación, declaración social, conocimiento y destino, educación y reconstrucción del saber social Salvador Arciga Bernal y Manuel González Navarro, en “La narrativa participativa”, delinean la sociedad y sus sujetos sociales: sujetos de conocimiento en distintos ámbitos, que terminan procesos educativos. La visión cultural y social se confronta con la psicología individual, puesto que sobre esta base se han sustentado planes y programas de estudio que enfrentan un serio problema de recreación del conocimiento: el de la posmodernidad, asentada sobre la participación de sus actores, donde se proyecta el futuro, se revisa el pasado y le otorga sentido a nuestro presente. Desde esta perspectiva, se reflexiona sobre la función social asignada a la educación, el papel de la democratización de la razón, de la reconsideración del Estado Nación y el sentido del quehacer social. Asimismo, supone revisar cómo los seres humanos generan la capacidad de construir, de reorganizan su participación, de asumirse como responsables de sus necesidades; en donde juegan un papel relevante las distintas narrativas que al respecto se expresan.

Para cerrar este apartado, Amílcar Carpio Pérez, en “De historia y poderes de lo escrito: libros de texto y las condicionantes de su escritura”, plantea seguir algunos de los argumentos esgrimidos por diferentes corrientes historiográficas para analizar la función

y la esencia de la Historia a partir de su relación con el poder, los Estados Nación y la imposición de una visión eurocéntrica que se refleja en la escritura de la historia a nivel mundial. Asimismo, se aproxima al problema de la banalización en la escritura de la historia y sus repercusiones en la enseñanza de la disciplina en México. Para culminar con un análisis sobre el problema actual de las limitantes en la escritura de la Historia en los libros de texto en México.

Del argumento conceptual, teórico y sus implicaciones en algunas instancias de la sociedad, se da cuenta mediante trabajos más de orden empírico, estudios realizados en distintos escenarios sociales, que se presentan en la segunda parte, “Las prácticas educativas y relatos de vida”, donde los ejes son justamente los relatos, las narrativas de sujetos sociales en el campo de la educación. Sujetos de docencia, de la enseñanza de la historia, maestras, su formación y ejercicio, y una madre adolescente; cómo se narran dichas experiencias es lo que se argumenta en este apartado.

En “Mediación, artefactos y docencia. Un enfoque desde las prácticas”, Neftalí Secundino Sánchez y Laufen Santana Flores, reflexionan sobre el papel docente y los recursos que emplea para apoyar las clases en el aula. Las narraciones son formas mediacionales, igual que los artefactos. Retoman contribuciones sobre la categoría de artefacto propuesto desde la teoría sociocultural, para aplicarlas al análisis de actividades docentes. Se enfocan en identificar los tipos usados en clase, así como su papel en el decurso y los resultados de la misma. En tal sentido, revisan los aportes teóricos de la idea de instrumento y su conversión reciente en la noción de artefacto, desde las perspectivas de la investigación y la intervención. De este modo, se analizan algunas clases desarrolladas en el nivel de licenciatura con el propósito de identificar los artefactos empleados por los docentes en sus clases, las posibilidades de explicar la docencia, sus efectos y hallazgos. Los artefactos constituyen soportes centrales de las clases, actúan como mediadores de procesos de actividad conjunta entre los estudiantes y las docentes, y vertebran la estructura de las clases, su devenir, sus logros.

En el trabajo “La narrativa en la enseñanza de la historia a nivel universitario”, Julia Salazar Sotelo da cuenta cómo, mediante el uso de narrativas, puede advertirse claramente que los estudiantes expresan y organizan sus argumentos de cierta forma, para mostrar la problemática que están trabajando cuando se les pide que lean y describan un texto particular de historia. Se muestra, por otro lado, una progresión en el desarrollo de sus habilidades referentes al conocimiento histórico, pues exponen su punto de vista haciendo uso de determinados conceptos para explicar ciertos sucesos históricos. La autora concluye que no se puede contar una historia si no se tiene el manejo de los conocimientos históricos factuales.

Norma Ramos Escobar realiza un diálogo teórico-historiográfico sobre mujeres que a fines del siglo XX e inicios del XXI ingresan al magisterio, narran su proceso de escolarización inicial, su formación y práctica docente, entre otras cuestiones; sitúa, asimismo, las historias del magisterio desde la perspectiva de sus protagonistas, analizando las novelas que escribieron las maestras de dos instituciones formadoras de docentes en el estado de San Luis Potosí. Además, en el capítulo titulado “Narrando la vida y la experiencia escolar: historias de maestras potosinas”, se ofrece algunas experiencias concretas de las mujeres como la violencia de género, estereotipos sexistas, dobles jornadas, entre otras. Con estas historias, a través de la narrativa sus usos y posibilidades, pretende acceder a los mundos vividos y relatados por sus protagonistas como una oportunidad de diálogo para que las maestras reflexionen y construyan mejores devenires para ellas y para sus alumnas en los entornos escolares.

Del caso de las maestras, de sus historias de vida y experiencia escolar, se pasa al universo de una adolescente de 16 años embarazada, de quien se analiza su historia de vida desde múltiples posibilidades: una adolescente en un contexto marginal urbano en la Ciudad de México, que se desplaza de la infancia a la adolescencia con las desventajas que ofrece vivir en la marginalidad, una vida marcada por la vulnerabilidad y la experiencia subjetiva y objetiva

de que ha perdido el control de la vida, es lo que nos dice Gloria Elizabeth García Hernández en “Margarita: biografía de una madre adolescente. En un contexto de pobreza urbana”.

Esos son los dos apartados y sus respectivos capítulos que integran la publicación. El libro que el lector tiene en sus manos constituye un esfuerzo colectivo de varios investigadores con formaciones diversas, como podrá advertirse al final, lo cual no genera una dispersión de argumentos, sino visiones enriquecidas por el intercambio multidisciplinar tan necesario hoy día cuando se intenta dar cuenta de los diversos fenómenos o procesos sociales que se encuentran en el mundo contemporáneo; en este caso, el de la educación y sus contornos. Esta es una propuesta, no dudamos que haya otras más. Lo importante aquí es poner en diálogo dichos esfuerzos.

José Simón Sánchez Hernández y Salvador Arciga Bernal

PARTE I
PERSPECTIVAS TEÓRICAS: CULTURA, NARRATIVA
E HISTORIA

NARRANDO AL YO: CÓMO CONSTRUIMOS LA REALIDAD DE LAS PERSONAS

*Jorge Mendoza García**

PSICOLOGÍA, PSICOLOGÍA SOCIAL Y EL YO

La psicología, para inventarse a sí misma y para justificar su distinción con respecto a otras disciplinas, tuvo que crear términos y mecanismos o procesos que dieran cuenta de su quehacer y para justificar planes de estudio, presupuestos y gremios hizo lo conducente. De esta forma, procesos que se desplegaban y estudiaban en el ámbito social, de la cultura, se delinearón y mostraron como facultades de las personas, que se encontraban y manifestaban al interior de sus cabezas, al interior de la mente y ésta dentro del individuo.

Acorde con el espíritu individualista y científicista que se levantaba en el siglo XX, la psicología argumentó y comprobó, siempre con los métodos experimentales, de preferencia los cuantitativos, que procesos como la memoria, el pensamiento, la inteligencia, y

* Académico de la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco.

hasta el propio lenguaje surgían y se realizaban en el individuo. Tal era la aspiración por “cientificar” cuantitativamente que se llegó al límite de querer cuantificar el alma, así se determinó que ésta pesaba 21 gramos, según el experimento de Duncan Mac Dougall a inicios del siglo XX. Según esta tradición y postura, se comenzó a hablar de cosas como personalidad, autoestima, inconsciente, asimilación y acomodación, y un largo etcétera, para definir a la persona, para hablar, por ejemplo, de su *yo*. No obstante, a la par de esta psicología dominante, otra versión se desarrolló, una versión más social, cultural, acorde con lo que pasaba entre las personas, entre los grupos, en las sociedades de todos los días; donde se despliegan pensamientos, recuerdos, sensaciones; se hacen cosas inteligentes con pocos recursos, se habla y se entiende lo dicho en común. Dicha visión siguió trabajando, aunque en el ambiente académico que se imponía quedó relegada, igual que en los manuales y en las universidades. Esta versión cobró el nombre de psicología de los pueblos, psicología de las masas, psicología colectiva y luego psicología social. Diversos fueron sus representantes, desde Wilhelm Wundt, Gustav Le Bon, Pasquale Rossi, Gabriel Tarde o George H. Mead. Este último, quien habló del *yo* como la respuesta que la persona realiza ante la actitud o acción de los “otros”; en tanto que el “mí” es la serie de actitudes organizadas de los otros que la persona adopta e interioriza. Así: “las actitudes de los otros constituyen el ‘mí’ organizado, y luego reacciona hacia ellos como un ‘yo’” (Mead, 1934, p. 202). Siempre los otros, los demás y las relaciones presentes al considerar al *yo* y la persona. Los otros son, por ejemplo, el grupo, del cual dirá que, en psicología social, no se concibe la conducta de las personas que componen al grupo, más bien se parte de una compleja actividad de un todo social, al interior del cual se encuentran las personas. Incluso irá más allá, al señalar que las conciencias personales interiorizan a la sociedad, las personas, con conciencia, lo son sólo en referencia a una sociedad, pues interiorizan papeles, roles, y así se va formando conciencia. De la misma forma, también se va haciendo la sociedad.

El libro clave de Mead lleva por título *Mind, Self and Society*, que se tradujo como *Espíritu, persona y sociedad*; *mind*, por espíritu, *self* literalmente es “sí mismo”, aunque se traduce como persona. El espíritu sería la presencia del símbolo significante en la acción de las personas, siendo dicho espíritu social, pues regula los papeles y roles que la gente juega y despliega ante los demás. Como puede advertirse, la persona es algo más que lo físico, cognoscitivo y la personalidad de la que habla la psicología en su versión dominante, en su vertiente individualista.

Ahora bien, cuestiones psicológicas han atravesado a ambas perspectivas, la individualista y la cultural. Han tratado de argumentar el por qué de sus presupuestos y conclusiones al respecto. Ambas visiones hablan sobre las personas, sobre la gente, su entorno y relaciones y, claro, cada una la hace a su manera, con distintos postulados y distintas conclusiones.

La psicología, por ejemplo, habla de un yo o persona que resulta de una combinación de factores, como lo biológico, el desarrollo individual, lo cognoscitivo y el medio como un entorno en que el sujeto se desenvuelve; aunque, a decir verdad, el dichoso medio, es lo que menos se argumenta. Quedando así, la versión del yo muy individualista y en no pocas ocasiones muy organicista (Iñiguez, 2001). Tómese, por caso, la definición que *El diccionario de psicología* proporciona sobre el yo: “individuo considerado como consciente de su propia y continua identidad y de su relación con el medio”, y el “otro”, es definido como “el medio social” (Warren, 1998, p. 105). La persona es definida como un ser humano, un complejo funcional que se ha adaptado y que desemboca en una personalidad, concebida ésta como “aquellas características de un individuo que más importan para determinar sus ajustes sociales” (Warren, 1998, p. 265), entre las cuales se incluyen elementos cognoscitivos, afectivos, volitivos y físicos que logran diferenciarlo de otros individuos. En individuo ante el medio.

Pero no siempre ha sido así, es decir, no siempre el individuo y su interior ha estado en el centro de lo psicológico. Han sido otros

factores los que lo conforman, por ejemplo los que han tenido relevancia en otro momento y lugar. Al respecto vale retomar unas palabras de Norbert Elias:

en la praxis de la Antigüedad clásica la identidad grupal del ser humano particular, su identidad como nosotros, vosotros y ellos, todavía desempeñaba, comparada con la identidad como yo, un papel demasiado importante para que pudiera surgir la necesidad de un término universal que representara al ser humano particular como una criatura casi desprovista de un grupo social (1987, p. 182).

Hoy no ocurre así o al menos en algunas versiones de la ciencia, como la psicología, donde el sujeto es el punto clave para la explicación de diversos fenómenos humanos.

De hecho, el *yo* es una invención más o menos reciente o, al menos, su relevancia, que se pone de manifiesto a fines del siglo XVIII, pues antes la gente se concebía como parte de una categoría, clase, religión, profesión y no en términos individuales (Gergen, 1991).

Aparejada con una forma de hacer ciencia, la visión psicológica desarrolló un discurso acorde con esos miramientos individualistas, se fue acomodando en el medio académico y después se irradió a otros ámbitos de la vida social, como la vida cotidiana. De esta manera, en menos de dos siglos se tenía ya un listado bien hecho de las irregularidades del *yo*: baja autoestima, control desde el exterior, depresión, autoritarismo, represión, agotamiento, tensión, obsesión compulsiva, sadomasoquismo, crisis de identidad y de la madurez, personalidad antisocial o autoritaria, trastornos afectivos periódicos, trastorno de tensión postraumática, paranoia, bulimia, anorexia, angustia, cleptomanía, psicosis, voyerismo; términos de profesionales que trabajan con la salud mental y que un amplio sector de la población los usa cuando se trata de hablar del *yo*. Dichos términos se incorporaron en el siglo XX, varios de ellos en la segunda mitad, y corresponden a anomalías o defectos, dictan fallos o incapacidades: “el vocabulario de las flaquezas humanas ha

tenido una expansión enorme en este siglo: ahora disponemos de innumerables términos para localizar defectos en nosotros mismos y en los demás, que desconocían nuestros abuelos” (Gergen, 1991, p. 34). A esta larga lista, habrá que agregar otros tantos que han surgido recientemente, como el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) o la bipolaridad, por citar dos nociones taquilleras en los actuales tiempos. Esta versión individualista y patologizante ha sido dominante, pero hay otra menos personalistas y que, de hecho, deposita su análisis en lo relacional, en lo social. Esta otra postura, habla de una serie de formas relacionales, interaccionistas, grupales, sociales, en donde se va configurando la persona. Es un *yo* interactivo, narrativo, construido, del que se habla. Postura que se argumenta en este trabajo.

CARACTERÍSTICAS DE LA NARRACIÓN

Ahora bien, como se ha advertido, ese *yo*, el Sí mismo o persona, no se forma en el vacío cultural, al contrario, es ahí donde se delinea, forma y construye. Los otros, la gente, los grupos, la sociedad, van configurando a las personas, cuando interactúan con ellas, las van dibujando; por ejemplo, cuando se refieren a una persona de cierta manera, la van impactando, ese impacto, como su etimología lo señala (Gómez de Silva, 1985), tiene un efecto y fija ciertos elementos de la forma y contenido de la interacción, ya sea por medio de acciones y actividades o por medio de las palabras. Esto es, discursos o narraciones que sobre la gente se dicen.

La vida en sociedad, al menos en la nuestra, se discurre, entre otras cosas, a través de las narraciones que hacemos de lo que nos va aconteciendo: contar y relatar lo que nos ha sucedido, es otorgarle sentido a nuestras experiencias, lo cual hacemos cotidianamente.

Qué entendemos por narración, qué es narrar, por qué aludir a esta forma no canónica en el ámbito de la psicología, para dar cuenta de, por caso, el *yo*, de las personas. Las narraciones:

1. Son formas de discurso y un modo de organizar la experiencia.
2. Son inherentemente secuenciales. La narración consta de una secuencia singular de sucesos, estados en los que participa la gente, sea como personajes o como actores. El significado de tales componentes está dado por el lugar que ocupa en la configuración global de las secuencias, esto es, su trama o *fábula*. Paul Ricoeur lo expresa en estos términos: una historia da cuenta de acciones y experiencias de ciertos personajes, reales o imaginarios; que se encuentran en situaciones que cambian y a las que reaccionan. Los cambios dan cuenta de aspectos ocultos de las circunstancias y personajes, provocan situaciones problemáticas que requieren de nuevos pensamientos y acciones. La respuesta que se emprende ante estas situaciones lleva a concluir la historia (citado en Bruner, 1990, p. 56).
3. Pueden ser reales o imaginarias sin que disminuya su poder de relato. El sentido y la referencia de un relato están relacionados. No es la verdad o falsedad de las oraciones, sino la secuencia de éstas la que determina la configuración global o trama. Tal secuencialidad es clave para dotar de significado a un relato, para que sea captado y entendido por la gente: no pocas veces la descripción empírica que hace un historiador coincide con el relato imaginario del novelista, es decir, comparten la forma narrativa. La misma forma opera tanto para la realidad como para la ficción. La cuestión es saber quién imita a quién y cómo la narración atraviesa a ambas. La mirada, entonces, se vuelca a la tradición. Ciertamente, las formas de la narración son una especie de residuos sedimentarios de formas tradicionales de relatar, de ahí que se indique que las narraciones tienen raíces, que no es otra cosa que una vieja y ancestral forma de relatar historias.
4. Se especializa en la producción de vínculos entre lo excepcional y lo conocido, lo canónico y lo inusual de la vida hu-

mana se estrechan mediante la narrativa, pues dota a ambos de legitimidad, de tal forma que lo inusual y lo extraño se vuelven inteligibles (una especie de anclaje de la que habla Serge Moscovici en sus representaciones sociales). La continuidad de ciertos patrones culturales, al menos en una de sus vertientes, se posibilita por su capacidad para resolver conflictos, para explicar las diferencias y renegociar los significados de los grupos. Dicha negociación de significados es posible mediante el aparato narrativo de que dispone una sociedad para hacer frente a lo canónico y lo excepcional (Bruner, 1990).

En síntesis un relato es una historia que inicia apeándose a lo ordinario compartido, situación que después se altera, por ello continúan acciones que se efectúan para restaurar lo ordinario compartido, para tener una versión nueva de la situación, y se concluye con un resultado (Bruner, 2014). En ese sentido, la narración articula distintos discursos en la vida cotidiana (Cabruja, Iñiguez y Vázquez, 2000), de manera más concisa: “la narración es la articulación de sucesos y datos aparentemente aislados y sin relación en un todo cohesivo e interdependiente” (Fernández Christlieb, 2006, p. 74).

La narración, retomada por la psicología social, trabaja con el tejido que se presenta entre la acción y la intencionalidad humana. Media entre el mundo canónico de la cultura y el mundo más idiosincrático de las creencias, los deseos y las esperanzas. Hace que lo excepcional sea comprensible y mantiene a raya a lo siniestro, salvo cuando lo siniestro se necesita como tropo. Reitera las normas de la sociedad sin ser didáctica, proporciona, de esta forma, una base para la retórica sin confrontación. Asimismo, es una modalidad, una manera de enmarcar la experiencia y, como consecuencia, lo que no se estructura de forma narrativa se pierde de la memoria, esto es, del significado. El significado es lo que se comparte con los demás, en las relaciones con los otros, en las transacciones discursivas con los demás, vehiculamos significados sobre el mundo,

compartiendo, de esta manera, la cultura. Al respecto Jerome Bruner señala que tanto experiencia como recuerdos del mundo social “están fuertemente estructuradas no sólo por concepciones profundamente internalizadas y narrativizadas de la psicología popular sino también por las instituciones históricamente enraizadas que una cultura elabora para apoyarlas e inculcarlas” (1990, p. 68). Esto puede ocurrir así, debido a que la gente participa en la cultura y realiza sus potencialidades mentales a través de la cultura. Lo cual va dejando en claro que resulta poco inteligente construir la psicología humana basándonos sólo en el individuo, pues es en virtud de nuestra participación en dicha cultura que el significado se hace público y, por tanto, es compartido (Bruner, 1990, p. 28).

Nuestras vidas en sociedad se van adaptando culturalmente y se edifican con significados y conceptos compartidos, al tiempo que se configuran con ciertos discursos, también comunes, que permiten negociar las diferencias de visión e interpretación en un mundo que también se comparte. Por caso, la gente está en el mundo y su cultura, no en posición de autista sino como partícipe de un proceso abierto y público, en que negocian significados de lo que dice y hace.

Este tipo de consideraciones tenía en mente Valentín Voloshinov cuando cuestionó el tipo de realidad que abarca la denominada psique subjetiva, argumentando que:

se trata de la *realidad del psiquismo interno*, esto es, de la *realidad semiótica*... la psique colectiva se localiza entre el organismo y el mundo exterior, como si estuviese *en la frontera* entre estas dos esferas de la realidad... el organismo y el mundo se encuentran en el signo (1929, p. 52, cursivas en el original).

Retomando esta idea, años más tarde John Shotter (1996) afirmará que nuestro ser está en el lenguaje. Esto viene a colación, puesto que como bien lo señala Bruner (2014) hasta bien entrado el siglo XXI, la psicología dominante ha dejado los discursos y los relatos, así como la cultura, fuera de su campo de análisis. En consecuencia,

se vuelve necesario trabajar al respecto, lo cual significa posicionar en un lugar privilegiado los discursos de la gente, para saber cómo representa, significa y construye su realidad. Por lo tanto, una psicología que considere sensiblemente la cultura debe basarse

“no sólo en lo que *hace* la gente, sino también en lo que *dicen* que hacen, y en lo que *dicen* que los llevó a hacer lo que hicieron”, asimismo, se ocuparía “de lo que la gente *dice* que han hecho los otros y por qué. Y, por encima de todo, se ocupa de cómo dice la gente que es su mundo”, esto es, de los relatos verbales (Bruner, 1990, p. 31, cursivas en el original).

Para entender los estados intencionales y mentales de las personas, también debemos entender los sistemas simbólicos de los que es partícipe la sociedad, y para comprender nuestro propio devenir, hemos de recurrir a formas culturales de interpretación, puesto que son estos sistemas culturales los que le dan forma a la mente. En ello, el lenguaje juega un papel primordial, puesto que aprendemos la cultura, al tiempo que aprendemos a usar el lenguaje que estamos adquiriendo y a realizar las transacciones interpersonales que requiere la vida comunitaria y el uso de ciertas palabras, de ciertas formas, de algunas presentaciones, esto es, de ciertas conducciones que se hagan en forma de relato.

El relato, esto es la narración, es un intento de dar cuenta de la acción humana recuperando el proceso relacional en que se encuentra cotidianamente: “el tiempo se hace tiempo humano en la medida en que se articula en un modo narrativo, y la narración alcanza su plena significación cuando se convierte en una condición de la existencia temporal” (Ricoeur, 1985, p. 113).

Nuestro encuentro con los relatos se da desde temprana infancia, cuando nuestras madres nos alimentan y nos cuenta breves historias. Luego vienen los denominados cuentos de hadas o las leyendas locales, como esa de La llorona en el centro de México, para seguir con los relatos de familia, todos ellos no son sino encuentros de exposiciones organizadas sobre la acción humana. Después

encontramos las novelas, biografías, historias y es, en sentido estricto, la narrativa la que vuelve inteligible la actuación de las personas, la narración es el medio por el cual eso se logra (Gergen, 1994).

En consecuencia, se le otorga significado a las vidas, narrando sus experiencias, y es mediante la narrativa que soñamos, amamos, odiamos, aprendemos, dudamos, criticamos, creamos atmósferas, recordamos, explicamos, nos exponemos. En ese sentido, las narrativas son una forma de acción social, pues posibilitan que los sucesos sean visibles y brindan elementos para comprender sucesos similares en escenarios posibles. Estos sucesos, que están en la vida diaria, se cargan, al ser narrados, de sentido e inteligibilidad, adquiriendo una realidad compartida.

Ahora bien, en la cultura contemporánea existen criterios que permiten construir una narración, que hacen inteligible lo narrado y permiten vislumbrar que es algo compartido:

1. Un punto final apreciado. Esto es una meta, un resultado significativo, a dónde llegar; que puede ser negativo o la felicidad.
2. Seleccionar acontecimientos que permitan llegar al punto final, los sucesos que hilen la narración para que se concluya donde se debe.
3. La ordenación de los acontecimientos, lo seleccionado se ordena según una disposición de secuencialidad elegida entre las posibles, como orden, valor y, pertinencia, que puede ser una secuencia lineal.
4. Estabilidad de la identidad, en la que los personajes u objetos de relato mantienen una identidad continua o coherente.
5. Vinculaciones causales, que explica el resultado a que se va llegando, relacionando sucesos, a través de criterios comunes, compartidos.
6. Signos de demarcación, esto es, señales que den cuenta de un inicio y la llegada al final, maneras guionadas de empezar y de concluir (Gergen, 1994).

No toda narración es o resulta verosímil, no se le ocurre a los sujetos en particular, no es una invención propia o si lo es, debe someterse a prueba, pues la historia que se narra puede ser contradictoria o sin final, y la gente que escucha se queda con expresión de interrogante. La forma en que las personas relatan sus historias, lo que remarcan u omiten, que se apunten como protagonistas, la manera en que se vincula el narrador y quienes escuchan; moldea lo que las personas pueden decir sobre sus propias vidas. Estas historias no son sólo una forma de contar a alguien más, sino que son los medios por los cuales el propio *yo* se va formando (Gergen, 1994, p. 240). Por lo tanto, al decimos a nosotros mismos o a los demás aquello que sentimos es que estamos en la experiencia del reconocimiento de nuestro *yo*. Es por medio del lenguaje que podemos interpretar lo que somos, mostrar una imagen de nosotros y de los demás, así como comunicar lo que sentimos, nos vamos definiendo discursivamente: somos y actuamos acorde con lo que narramos sobre nosotros y no por un orden natural u objetivo (Iñiguez, 2001). De esta forma, lo que narramos de nosotros nos va moldeando, moldea lo que sentimos y hacemos. El *yo*, dijo Mead (1934), no pre existe a las relaciones sociales, pues es por medio de ellas que se va configurando, y una forma de interacción, es la discursiva.

CONSTRUYENDO Y NARRANDO AL YO

Sobre el *yo* se han edificado diversos discursos, unos más dominantes que otros, dependiendo del tiempo y las circunstancias. Varios de esos discursos provienen desde el ámbito de la academia, que es desde donde, de alguna forma, se erigen versiones sobre la realidad social o se sistematizan los provenientes de otros ámbitos, como el de la cultura cotidiana. Lo que se dice desde las universidades hacia los espacios de la vida cotidiana genera un impacto (Moscovici y Hewstone, 1994). Eso no puede eximir a lo dicho sobre las mismas personas: “la subversión general que se está produciendo dentro

de los muros académicos tiene profundas implicaciones para cualquier concepción acerca del yo” (Gergen, 1991, p. 12).

Las comunidades pequeñas y firmes, esas que tenían un molde conformado con ciertos valores estables y duraderos, que en otro momento se imponían, van siendo reemplazadas o conviven con un conjunto amplio –y creciente– de relaciones humanas de otra índole (Bauman, 2005). Cómo nos mostramos ante los demás, es una forma que cobra el *yo*. Al haber cambios en lo que nos conforma, nos mostramos diferentes: la radio, la televisión, las computadoras, el internet, por citar algunos factores de impacto recientes descargan una gran cantidad de información y de discursos que se van incorporando, que afectan al *yo*: “nuestro vocabulario relativo a la comprensión del *yo* se ha modificado notoriamente a lo largo del siglo [XX], y con él el carácter de los intercambios sociales” (Gergen, 1991, p. 22). Los cambios en la cultura hacen que se tambaleen ciertas premisas previas sobre el *yo*, haciendo que las referencias que antes eran normales se vuelvan extrañas o arcaicas, teniendo que erigirse otras formas y discursos porque lo cierto es que sin el lenguaje del *yo*, de nuestros caracteres, estados y procesos, la vida social en que nos movemos sería prácticamente irreconocible.

Para dar cuenta del *yo* en el siglo XX, Kenneth Gergen (1991) señala que hay dos grandes vocabularios al respecto. Del siglo XIX se heredó un lenguaje romántico sobre el *yo*, que le atribuye rasgos como pasión, alma, creatividad, entre otras, que posibilita relaciones de amistad, de pareja y para ciertos objetivos, como los de un artista hay en este discurso, una gran dosis de intensidad. Asimismo, la modernidad acarrea consigo un lenguaje sobre el *yo* que le atribuye cierta capacidad de racionalidad que se muestra en opiniones, intenciones y una cierta conciencia del mundo. Siendo así que las personas desde esta posición son honestas, sinceras, pre-visibles, donde la educación juega su rol y hay una elección racional en el entorno; por ejemplo, para elegir pareja para el matrimonio o una profesión. No obstante, estas dos formas de mirar a la persona, parecen estar perdiendo terreno, pues ante la saturación de eventos,

la aceleración de la vida social y el despliegue de las tecnologías, el sí mismo se va alterando, se va transmutando, y otro es el lenguaje con el que se le refiere. De hecho, son diversos lenguajes los que hablan sobre las personas y en ocasiones éstos no tienen un vínculo entre sí, pues hay una especie de fragmentación de las concepciones del *yo*, que son

consecuencia de la multiplicidad de relaciones también incoherente y desconectadas, que nos impulsan en mil direcciones distintas, incitándonos a desempeñar una variedad tal de roles que el concepto mismo de “yo auténtico”, dotado de características reconocibles, se esfuma. Y el yo plenamente saturado deja de ser un yo (Gergen, 1991, p. 26).

De ahí que Lupicinio Iñiguez (2001) asevere que nuestra persona no puede apartarse de la sociedad que lo produjo, ni de las circunstancias históricas que lo van delimitando.

Lo posmoderno, para el caso del *yo*, tiene que ver con la saturación social y lo que produce e impacta de la tecnología en las relaciones humanas. Nueva cultura, nuevas prácticas sociales, implican necesariamente la formación de otro *yo*. Razón por la que resulta un poco inverosímil y poco certero hablar de esencias o del Ser como algo verdadero y profundo. Desde la perspectiva aquí suscrita, debe dejarse de lado la esencia o la visión esencialista. Hay quienes aún juegan con la metáfora de las muñecas rusas, las matrioskas, que después de ir quitando la primer muñeca, en su interior esconde otra muñeca y así varias veces, hasta que se llega a la última, la que ya no contiene otra, sino que es ella y ya. Esto se trae a colación, puesto que esa metáfora se usa en ciertas corrientes terapéuticas para buscar el verdadero *yo*, el más profundo y escondido.

Habrà que reconocer que otras condiciones, materialidades, realidades, formas de relacionarse implican, al mismo tiempo, otras narraciones y viceversa: narraciones distintas sobre un mismo objeto proveen maneras distintas de mirar esa realidad. Cuestión que saben los socioconstruccionistas (Gergen, 1994; Shotter, 1993;

Iñiguez, 2001), que las narrativas y los discursos construyen la realidad, al menos de dos formas: los relatos construyen versiones del mundo, y que esos relatos sobre el mundo son construidos por sus participantes.

El mundo se categoriza y se edifica en la medida en que se habla, escribe y discute sobre él y sus participantes (Cabruja, Iñiguez y Vázquez, 2000). No sólo aplica para el mundo social –que se considera que es el que está fuera de la gente–, también aplica para ese mundo interno –que es el que se considera se encuentra dentro de la cabeza de esa misma gente–, ya que la denominada vida interior de las personas no es tan privada, ni tan interna: “las propias acciones ‘se ajustan a’ una forma de vida social aceptada o aceptable para otros” (Shotter, 1996, p. 214), lo mismo para acciones que para formas de hablar, por ejemplo, cómo debemos responder en ciertas circunstancias. Lo que solemos decir sobre nuestro Sí mismo, nuestra psique o nuestra mente “adquiere existencia a través de la mediación semiótica de los signos dentro de un proceso conversacional interior” que se denomina pensamiento (Shotter, 1996, p. 215). De esta forma, la versión que uno da sobre su propia actividad, por ejemplo, de profesor, científico, literato, abogado, obrero, taxista, no depende del todo de uno mismo, más bien refiere formas discursivas de lo que los otros dicen sobre uno y su actividad. De hecho, si las personas no respondemos en términos de habla o de acciones a los cánones de lo que uno debe ser, se suele preguntar por qué dice o hace tal o cual cosa. Esto remite, las más de las veces, a ciertas tradiciones, que llevan a una precomprensión de cómo son las cosas, la gente, el mundo, pues de esa manera percibimos, hablamos, pensamos, evaluamos, de acuerdo al grupo en que estamos inscritos, que nos indica qué sí se permite y qué no.

Lo que decimos de los otros, de alguna manera les impacta, las transacciones discursivas son transacciones de ideas, representaciones, pasado, memoria, cultura. Las personas no hablan o actúan desde un plano interno, sino que lo hacen sobre la base de las relaciones en que están inscritos, de hecho, procedemos de acuerdo a

las circunstancias, y estas circunstancias son las que establecieron aquellos con quien uno se relaciona.

Como se ha indicado, ha habido, en los estudios de la psicología dominante, un desprecio por lo que la gente dice, pues el acento ha estado depositado en lo que hace, se considera esto último como más real o más importante. Es ésta una acentuación sesgada de la psicología, ya que debería tener en cuenta las actividades simbólicas que emplean las personas para construir y dar sentido al mundo, las cosas que dicen sobre sí mismos. Así, podría advertirse que la mente, las intenciones, la comprensión, entre otras cuestiones, son parte de la interacción discursiva, pues en lugar de considerar estos elementos como subyacentes al habla, se vuelven comprensibles e inteligibles en el habla misma (Potter, 2005).

La narración da cuenta de lo humano: la narración es parte de la vida humana y va configurando a las personas. El *yo* es más narrativo y menos lógico o categórico. En tal sentido, la psicología social trata de personas “que hacen cosas basándose en sus creencias y deseos, que se esfuerzan por alcanzar metas y encuentran obstáculos que superan o que les doblegan, todo lo cual ocurre en un período prolongado de tiempo” (Bruner, 1990, p. 55).

El *yo* no es una sustancia, no es una esencia, ni es eso que miden las pruebas de autoconcepto. El *yo* podría, más bien, considerarse una relación transaccional entre un hablante y los oyentes. En parte, esto lo planteaba cierta literatura, como la expuesta por Mijail Bajtín (1979), y otras corrientes que impactaron en los setenta y ochenta del pasado siglo, que señalaron que el *yo* o la identidad se debería concebir también como un fenómeno narrativo, pues el *yo* se narra a la vez que lo narran otros, y así lo van configurando. Roy Schafer al respecto esgrimió:

estamos siempre contando historias sobre nosotros mismos. Cuando contamos estas historias a los *demás*, puede decirse, a casi todos los efectos, que estamos realizando simples acciones narrativas. Sin embargo, al decir que también nos contamos las mismas historias a *nosotros mismos*, encerramos una historia

dentro de otra. Esta es la historia de que hay un yo al que se le puede contar algo, otro que actúa de audiencia y que es uno mismo o el yo de uno. Cuando las historias que contamos a los demás sobre nosotros mismos versan sobre esos otros yoes nuestros; por ejemplo, cuando decimos “no soy dueño de mí mismo”, de nuevo encerramos una historia dentro de otra. Desde este punto de vista, el yo es un cuento. De un momento a otro y de una persona a otra este cuento varía en el grado en que resulta unificado, estable y aceptable como fiable y válido a observadores informados (en Bruner, 1990, p. 112, cursivas en el original).

Quizá esta reflexión ha llevado de alguna forma a considerar al *yo* a manera de una novela: “el procedimiento dominante de todas las historias particulares es el diálogo. Pero los narradores cuentan estos diálogos dialogando, de manera que el conjunto de la novela no es sino una inmensa conversación en voz alta” (Kundera, 1981, p. 19). Lo cual, en cierta medida, sustenta por qué las narraciones no son propiedad de los sujetos, pues provienen de las relaciones en que se encuentran inmersos, son un producto del intercambio social.

Se comprenden ciertas situaciones cuando se les sitúa en un contexto de sucesos mayores, con un antes y un después; que es lo que ocurre con la denominada autonarración: una persona da cuenta de los acontecimientos que experimentó ligados en el tiempo, indicando un antes y un después.

La autonarración es como relatar un cuento ante un público:

las narraciones son recursos convencionales, construcciones abiertas a la modificación continuada a medida que la interacción progresa [las personas no consultan un guion interno, sino que recurren a un] instrumento lingüístico incrustado en las secuencias convencionales de acción y empleado en las relaciones de tal modo que sostenga, intensifique o impida diversas formas de acción (Gergen, 1994, p. 234).

Esto es, adquirimos ciertas habilidades narrativas mediante la interacción con otros, en especial con quien sabe narrar: vivimos en

medio de narraciones, tanto al relatar como al realizar el propio yo. En ese sentido, la narración no refleja, más bien crea sentido de lo narrado.

Ahora bien, ciertas formas de narración son más compartidas unas que otras, puede decirse que hay una familia de tramas que nos indica cómo debemos conducir la narración; por ejemplo, que hablemos de un momento fundacional, nuestro nacimiento o de puntos de quiebre. Existen narraciones heroicas que en sus diferentes formas locales cumplen con una función de educación psíquica. Otro tipo de narración plantea tres formas rudimentarias:

1. Narración de estabilidad, vincula los acontecimientos de tal forma que la trayectoria de la persona es inalterable con respecto a una meta. Ésta puede ser progresiva, que incremente la dimensión evaluativa, o regresiva, que sea decreciente.
2. La narración trágica, sucede cuando una narración progresiva rápidamente se vuelve regresiva, hay una derrota que se relata (Gergen, 1994; Bruner, 2014).
3. Existen otras posibilidades narrativas, la cultura y la sociedad va delineando cuáles son más viables.

Se debe narrar de un modo en particular para gozar de credibilidad, de cierta verdad en lo que uno dice sobre Sí mismo, “a fin de mantener la inteligibilidad en la cultura, el relato que uno cuenta sobre sí mismo tiene que emplear las reglas comúnmente aceptadas de la construcción narrativa” (Gergen, 1994, p. 247). Existe ahí una construcción social del yo. En el mundo social se dictan reglas, por lo tanto, puede aseverarse que las personas no tienen mucho margen de libertad para narrar cualquier historia que se les ocurra sobre sí mismas, pues las convenciones narrativas desalientan ciertas formas y alientan otras. Pueden señalar, incluso, qué sucesos deben ponerse al frente y cuáles detrás, cuáles son prioritarios y cuáles secundarios:

los acontecimientos de la vida no parecen influir en la selección de la forma de relato; en un amplio grado es la forma narrativa la que establece las razones de base en función de las cuales los acontecimientos son considerados importantes (Gergen, 1994, p. 249).

Las narrativas distintas que operan en la sociedad actual pueden constituir, perfectamente, una analogía de la caja de herramientas de la que habló Ludwig Wittgenstein:

piensa en las herramientas de una caja de herramientas: hay un martillo, unas tenazas, una sierra, un destornillador, una regla, un tarro de cola, clavos y tornillos. –Tan diversas como las funciones de estos objetos son las funciones de las palabras (1953, p. 27).

En consecuencia, puede advertirse que las narraciones son herramientas lingüísticas con funciones sociales diversas.

Las personas acceden a una cantidad diversa de formas de relato, lo cual dependerá del tipo de relaciones y contexto en que se encuentren, así como a las formas de acordar, convencer o consensar lo dicho: la forma de inteligibilidad no es un subproducto de acontecimientos que uno pone de relevancia, pues su relevancia deriva de las convenciones narrativas vigentes.

Lo que Iñiguez (2001) señala sobre los discursos –en el sentido de que los grupos generan discursos y son significativos de algún modo, pero que no todos esos discursos gozan de ciertos recursos y resortes de poder– aplica para las narraciones, en tanto éstas son un recurso discursivo (Gergen, 1994). En todo caso, estamos ante a una diversidad de formas de narraciones, aunque algunas más canónicas que otras, por convenciones o ciertos consensos.

Quien ha escrito un libro sobre conocimiento narrativo, Donald Polkinghorne, afirma:

las herramientas que utilizan las disciplinas humanas para acceder al concepto de sí mismo son, por lo general, los tradicionales instrumentos de

investigación concebidos por la ciencia formal para localizar y medir objetos y cosas... Logramos nuestra identidad personal y el concepto de nosotros mismos mediante el uso de la configuración narrativa, y damos unidad a nuestra existencia entendiéndola como la expresión de una historia singular que se despliega y desarrolla. Estamos en medio de nuestras historias y no podemos estar seguros de cómo van a terminar; tenemos que revisar constantemente el argumento a medida que se añaden nuevos acontecimientos a nuestras vidas. El *Yo*, por consiguiente, no es una cosa estática o una sustancia, sino una configuración de acontecimientos personales en una unidad histórica, que incluye no sólo lo que uno Ha sido sino también previsiones de lo que uno va a ser (citado en Bruner, 1990, p. 114).

El *yo* descansa en el diálogo, en las transacciones discursivas. Los actores y eventos que se ponen de manifiesto en una narración, no sólo dan cuenta de uno, sino de otros; pues las acciones de otros contribuyen e impactan los sucesos que se narran y que delinear nuestro *yo*. Por ejemplo, cómo nos perciben y conciben: cómo hablan de nosotros y lo que nos dicen que ocurrió en nuestras vidas, como lo hacen los padres. Las narraciones que los otros proporcionan dan sentido a lo que somos, de tal suerte que nuestro *yo* requiere de otros actores, de distintas escenas, de distintos relatos: “las construcciones de nuestro *yo* requieren de todo un reparto de participantes de apoyo” (Gergen, 1994, p. 257). Pues la validez narrativa depende fuertemente del consentimiento de los otros. El sólo hecho de narre nuestra vida a los demás, implica al mismo tiempo, que esos demás nos escuchen y atiendan lo que relatamos, si no atienden o se marchan, la narración deja de tener sentido y se interrumpe o se acaba.

El *yo* del que habla Kenneth Gergen (1991) está edificado en la esfera social y cultural, en la esfera de las relaciones (Shoter, 1996). Son los otros los que, en cierta medida, nos van proporcionando ciertos relatos y narraciones sobre lo que somos y cómo nos perciben, en consecuencia, puede afirmarse que, conocemos a los otros

por su *yo*, y los otros nos conocen por nuestro *yo*, lo cual no hace sino mostrar la interacción de los distintos *yo* en la vida social.

Mead (1934) habría dicho que es a través de los otros que nos reconocemos, que nos percatamos de nosotros:

los usuarios del lenguaje utilizan el habla no solo como hablantes, sino como miembros de categorías sociales, grupos o comunidades, y, a su vez, al producir el discurso en situaciones sociales, al mismo tiempo construyen y exhiben activamente esas identidades (Aymá, 2015, p. 225).

El *yo* se edifica sobre la base de “las múltiples narraciones que nos contamos, nos cuentan y contamos a las otras personas, sobre nuestras vidas y las múltiples narraciones que hemos oído contar de las vidas de las otras personas” (Cabruja, Iñiguez y Vázquez, 2000, p. 66), lo cual vuelve inteligible al otro y a uno mismo ante los demás: “poseer un *yo* inteligible –un ser reconocible con un pasado y un futuro– exige tener acceso a un préstamo de la reserva cultural” (Gergen, 1994, p. 255). Entrar a la cultura y su interpretación es entrar por la narrativa (Geertz, 2001).

El *yo*, como se ha ido argumentando, es cultural, una construcción, una producción: no es tanto lo dado de la vida y no son los ladrillos de las relaciones; es más bien el resultado de esas relaciones (Gergen, 1994; Bruner, 2002). De las narraciones se desprenden más interpretaciones que lógicas e interpretamos las historias que se narran menos por su verdad y más por su verosimilitud, por su “apariencia de verdad”, por su “similitud a la vida” y terminamos convencidos por una buena narración, o poniendo en duda lo que se nos relata. Más que de dinero, por citar un caso, es cuestión de aceptación de lo dicho: “señores pasajeros, vengo a pedirles su ayuda. No puedo caminar, mis piernas no funcionan. Les pido una moneda que no afecte su economía ni su bolsillo. Muchas gracias [escuchado en el mes de junio de 2017, en el metro de la Ciudad de México]”. Quien lo expresa, es un hombre de unos 50 años, cuyas piernas están atrofiadas y camina a rastras. Éste es un relato que

cotidianamente se repite en los vagones del transporte colectivo. La gente se interroga, mira a la persona que pide el dinero, sólo después de escuchar su breve historia. Es una realidad contra la que uno se estrella, suele decir la gente que se enfrenta a esa narración: “como prácticas discursivas, las narraciones no sólo son palabras sino acciones que construyen, actualizan y mantienen la realidad” (Cabruja, Iñiguez y Vázquez, 2000, p. 68).

En ese sentido, tiene razón Gergen cuando afirma que las exposiciones narrativas se encuentran incrustadas en la acción social, pues logran que

los acontecimientos sean socialmente visibles y establecen característicamente expectativas para acontecimientos futuros. Dado que los acontecimientos de la vida cotidiana están inmersos en la narración, se van cargando de sentido relatado: adquieren la realidad de un “principio”, de un “punto grave”, de un “clímax”, de un “final”, y así sucesivamente (1994, p. 232).

Ahora bien, distintas culturas ponen acento en cosas diferentes: algunas en lo comunal, otras en la autonomía, otras enaltecen el individualismo, otras en la competencia, para realizar el *yo*. En las sociedades occidentales suelen indicarse varias cosas al respecto. Dice Bruner (1997) que las personas consideran su *yo* como agente, pues puede hacer cosas que se expresarían en frases como “él ha hecho esto”, “él le ha gritado”, y que uno reconoce como “*yo* le he gritado”; asimismo, el *yo* tiene registros agenciales con sucesos, se llaman recuerdos, ese pasado se inscribe en el presente formando al *yo*, ese *yo* planea, y se llama futuro, un “*yo* posible”. Está también la característica moral o de responsabilidad del *yo*, que debe controlar ciertas acciones, como las que son permitidas. Además, tiene la característica de poseer un saber-cómo, cierta habilidad, para posicionarse en las actividades que desarrollará. Este entramado del *yo* está inscrito en una cultura y, de hecho, desde ese ámbito cultural, es que se va delineando, configurando ese *yo* (Bruner, 1997, pp. 53-55).

Los distintos *yo*s narrados, las distintas versiones sobre el *yo* no son sino producciones culturales, como se ha ido argumentando: no puede entenderse a las personas sin abordar la cultura y sus convenciones sobre lo que es pertinente e impertinente, lo que es viable y lo que es inviable, lo que es plausible y lo que no; no puede entenderse el *yo* sin los guiones sociales que nos dicta la manera de referirnos a los demás y de cómo presentarnos; sin los acuerdos sobre cómo debemos narrarnos y cómo nos narran los otros: “situaciones guía” que nos indican cómo hablar, sentir, percibir, en un contexto cotidiano, práctico y en relación con los otros (Shotter, 2009, p. 29).

El *yo* sin la cultura sigue siendo como esa psicología que hace experimentos en el vacío y que habla de las personas en términos de internalidades configuradas por ser un organismo y por acepciones de orden cognitivo. Eso, al menos para los psicólogos sociales y culturales ya no es posible en este siglo XXI (Bruner, 2014).

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Tenemos que hurgar nuestra propia cultura y explorar cómo narramos nuestra propia existencia, cómo se narra nuestro pasado, no sólo personal sino el histórico y cómo narramos a aquellos con los que interactuamos.

El sentido personal de nuestra existencia está moldeado por la cultura en que nos movemos y por el pasado de nuestras sociedades, de nuestra familia, de nuestro grupo y de nosotros mismos. Hay un sentido histórico narrado. Eso lo sabe perfectamente Hayden White (1992) quien argumenta que existe una forma literaria de la escritura histórica, pues la historia se expone a través de géneros literarios. Esto ocurre no sólo en la historia, pues en otras disciplinas se ha planteado la narrativa como forma de dar cuenta de lo que se aborda o estudia, por ejemplo, en la literatura, en la semiótica, en la sociología y en otras ciencias sociales. La ciencia ha cobrado esa manufactura, como lo expresa certeramente Zygmunt

Bauman: “la ciencia moderna surgió cuando se construyó un lenguaje que permitía narrar en términos no teológicos; es decir, sin referencia a ‘propósito’ ni intención divinas, cualquier cosa que se aprendiera del mundo” (2005, p. 154). La ciencia, la sociedad y, como se ha visto, el *yo* no escapa a tales consideraciones, pues es una construcción social, en buena medida, producto de las distintas narraciones con que se confronta en diferentes momentos de su existencia, como se muestra en la literatura, de esa que habla Marcel Proust, cuando advierte: “un libro es el producto de otro yo distinto al que manifestamos en nuestros hábitos, en sociedad, en nuestros vicios [...] el yo escritor se muestra *tan sólo* en sus libros (en Kundera, 1993, p. 280). Debido a que existen convenciones narrativas de cómo presentan los propios escritores sus biografías y de lo que se ha denominado caja de herramientas narrativas.

En ese ir y venir de los relatos que cruzan al *yo*, las personas aprenden cómo narrarse y presentarse ante los demás, como sostiene Ervin Goffman: la presentación de las personas en la vida cotidiana. Desplegar uno u otro tipo de narración depende de la situación, de las circunstancias, del momento y de la gente a quienes se dirija el relato y, claro, del punto donde uno se inscribe; pues uno puede narrar sucesos que se presentan durante un largo periodo de tiempo o uno de corta duración. Se puede ver la vida como parte de un movimiento de siglos o de sucesos cortos que inician cuando nuestra juventud, de tal forma que podemos hacer uso de las nociones de macro y micro para dar cuenta de los fines hipotéticos o idealizados del continuo temporal (Gergen, 1994). En tal caso, las macronarraciones harían referencia a exposiciones en las que los acontecimientos abarcan amplios periodos de tiempo, en tanto que las micronarraciones aludirían a acontecimientos de breve duración. En qué punto nos inscribimos, dependerá del tipo de narración que esgrimamos y donde posicionemos al *yo*.

REFERENCIAS

- Aymá, A. (2015). Estigma y construcción narrativa: el *nosotros* y el *ellos* en relatos de una inundación. *Discurso & Sociedad*, 9 (3), 222-248.
- Bajtín, M. (1979). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: FCE, 2005.
- Bauman, Z. (2005). *Identidad*. Buenos Aires: Losada.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bruner, J. (2002). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: FCE.
- Bruner, J. (2014). Cultura y pensamiento: su fecunda inconmensurabilidad. En C. Moro y N. Muller (dirs.) *Semiótica, cultura y desarrollo psicológico* (pp. 33-54). Madrid: Machado.
- Cabruja, T., Iñiguez, L. y Vázquez, F. (2000). Cómo construimos el mundo: relativismo, espacios de relación y narratividad. *Análisis*, 25, 61-94.
- Elias, N. (1987). *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Península, 1990.
- Fernández Christlieb, P. (2006). *El concepto de psicología colectiva*. México: UNAM.
- Geertz, C. (2001). Imbalancing act: Jerome Bruner's cultural psychology. En D. Bakhurst y S. Shanker (ed.) *Jerome Bruner. Lenguaje, cultura, self* (pp. 19-30). Londres: Sage.
- Gergen, K. (1991). *El Yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Gergen, K. (1994). *Realidad y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Gómez de Silva, G. (1985). *Breve diccionario etimológico de la lengua española*. México: FCE/Colmex, 1999.
- Iñiguez, L. (2001). Identidad: de lo personal a lo social. Un recorrido conceptual. En E. Crespo y C. Soldevilla (eds.) *La constitución social de la subjetividad*. Madrid: La catarata.
- Kundera, M. (1981). *Jacques y su amo. Homenaje a Denis Diderot*. México: Tusquets, 2009.
- Kundera, M. (1993). *Los testamentos traicionados*. México: Tusquets, 1994.
- Mead, G. (1934). *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós, 1999.
- Moscovici, S. y Hewstone, M. (1994). De la ciencia al sentido común. En S. Moscovici (ed.) *Psicología social II. Pensamiento y vida social* (pp. 670-710). Barcelona: Paidós.
- Potter, J. (2005). Making psychology relevant. *Discourse & Society*, 6 (5), 739-747. Londres: Sage Publications.

- Ricoeur, P. (1985). *Tiempo y Narración I*. México: Siglo XXI.
- Shotter, J. (1993). *Realidades conversacionales. La construcción de la vida a través del lenguaje*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Shotter, J. (1996). El lenguaje y la construcción del sí mismo. En M. Pakman (comp.) *Construcciones de la experiencia humana, I* (pp. 213-225). Barcelona: Gedisa.
- Shotter, J. (2009) Moments of common reference in dialogic communication: A basis for unconfused collaboration in unique contexts. *International Journal of collaborative practices, 1* (1), 31-39.
- Voloshinov, V. (1929). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Warren, H. (1998). *Diccionario de psicología*. México: FCE.
- Wittgenstein, L. (1953). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Crítica/UNAM, 1988.
- White, H. (1992). *El contenido de la forma*. Barcelona: Paidós.

PSICOLOGÍA CULTURAL, NARRATIVA Y EDUCACIÓN

*José Simón Sánchez Hernández**

INTRODUCCIÓN

La psicología cultural constituye en la actualidad la psicología más interesada en el estudio de la naturaleza de la mente humana. Busca recuperar la mente, estudiar los procesos de creación del significado como de objeto análisis central. Uno de sus propósitos particulares es tratar de comprender cómo la cultura influye en el desarrollo mental y el papel que tiene al respecto la educación.

Como educadores hay un interés por estudiar y ver cómo mejorar los procesos educativos y en qué medida las disciplinas nos ayudan en esa empresa. Dentro de las disciplinas que han contribuido a la comprensión de los procesos educativos esta la psicología. Desde las psicologías más conductuales, pasando por los frustrados intentos psicoanalíticos, así como la psicología cognitiva hasta las psicologías constructivistas como la psicología cultural; en todas ellas han expresado su interés por entender los procesos de desarrollo, cognición y pensamiento asociados al aprendizaje y cómo apoyar mediante la enseñanza el desarrollo de los aprendices.

* Académico de la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco.

A partir de estas ideas el presente texto es un intento de hacer visible la relación de la psicología cultural con la educación y la narrativa. Para ello básicamente se revisa la obra de uno de los psicólogos culturales más representativo y estudioso del tema Jerome Bruner. Sustentados en él se espera poder describir los principales rasgos de la psicología cultural como corriente psicológica interesada en recuperar la mente y en comprender la psicología popular. Una corriente psicológica enfocada en las creencias y creación de significados de las personas que pondera la intersubjetividad como forma de explicación. Una psicología interesada en el pensamiento narrativo el cual aparece de forma recurrente en la obra de Bruner desde la década de los ochenta del siglo pasado y hasta la publicación de *La fábrica de historias* en 2001.

Se trata así de hacer un recuento en torno a la psicología cultural como aproximación a la comprensión de la naturaleza de la mente, el significado y el pensamiento narrativo. En particular porque se está de acuerdo en que la educación debe tener como herramienta y vehículo de creación del significado al pensamiento narrativo.

El texto tiene como objetivo particular exponer qué caracteriza a la psicología cultural, cómo constituye, más allá de la psicología dominante de orientación centrada en lo individual, como una fundada aproximación psicológica para explicarnos la naturaleza sociocultural y narrativa del funcionamiento de la mente humana.

Una psicología interesada en comprender cómo los seres humanos al participar en una cultura potencian su desarrollo mental mediante las herramientas que esa cultura les proporciona a través de la educación sistemática. En tal sentido, analizar cómo se produce el proceso de desarrollo, pensamiento y aprendizaje en términos de las relaciones entre cultura, mente y educación. Destacar qué caracteriza al pensamiento narrativo como expresión y vehículo de significados y como medio educativo. Para cumplir con tal objetivo el texto en primer lugar aborda la crítica que realiza Bruner a la revolución cognitiva por desviar su objetivo original y abandonar la idea de recuperar la mente como objeto de estudio de la psicología. Con

esta crítica marcó un giro y un paso hacia lo que llamó la revolución cultural en psicología.

Un segundo punto que se aborda lo constituye el problema en torno a las relaciones entre cultura y mente. Las relaciones entre la cultura como costumbres, valores, significados simbólicos externos a la mente y el pensamiento, como conocimientos y herramientas que constituyen la mente interna de las personas. En especial el interés por comprender cómo interactúan y penetra lo externo cultural en lo interno mental de los sujetos. Bajo este contexto, el tercer punto que se aborda está relacionado con las formas de pensamiento paradigmático y narrativo. Se plantea que hay dos formas de gestionar y organizar el conocimiento por parte de los seres humanos, uno relacionado con el conocimiento científico paradigmático y otro con el conocimiento narrativo. Por sus implicaciones educativas y para el desarrollo psicológico de los educandos, es de interés conocer el significado que estas dos formas representan en el pensamiento de las personas y los educandos. Se pone énfasis en el análisis de la narrativa y los relatos como herramientas de creación del significado y como método de trabajo en el ámbito educativo.

El cuarto punto que se aborda se refiere al papel que la narrativa y los relatos tienen en el desarrollo de los procesos educativos y la forma en que pueden ayudar a crear un mayor sentido y significado a los educandos dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.

La narrativa se convirtió en un tema recurrente en la psicología cultural, en virtud de que estudiar la mente representa estudiar el significado y los procesos de creación del mismo y cómo los relatos pueden contribuir a ese fin. Cultura, mente, significado y narrativa son conceptos claves de la psicología cultural que propone Bruner, por sus implicaciones educativas para el proceso de enseñanza aprendizaje.

En las conclusiones el texto Bruner puntualiza cómo la perspectiva de la psicología cultural explica los procesos de creación del significado y la intersubjetividad en términos de las relaciones entre cultura y mente, así como sus implicaciones educativas. La

psicología cultural asimismo tiene como método de análisis de la realidad en la creación y negociación del significado al método interpretativo. Bajo este marco, en el ámbito educativo se propone promover el pensamiento narrativo para hacer accesible el conocimiento científico. Ver cómo lograron los científicos superar ideas previamente establecidas con base en los relatos e historias sobre sus vidas, así como promover las historias de los propios educandos y educadores para darle sentido y significado a su vida escolar.

DE LA REVOLUCIÓN COGNITIVA A LA REVOLUCIÓN CULTURAL

Bruner (1990) realiza una revisión retrospectiva a la revolución cognitiva y hace una exploración preliminar de lo que llamó una nueva revolución cognitiva, ahora como revolución cultural. Este giro hacia la cultura tiene como sustento un enfoque más interpretativo del conocimiento y como centro de interés a la construcción del significado. Un enfoque que se desarrolla en la lingüística, la antropología y la filosofía constituye; un enfoque aceptado porque representa un interesante intento por recuperar el propósito original de la revolución cognitiva en cuanto a considerar la mente y el significado como objetos de estudio.

El objetivo de esta revisión es recuperar la mente en las ciencias humanas, después del prolongado dominio del objetivismo conductista y conocer qué había pasado, cómo había avanzado en ese propósito original. En dicha revisión lo que se encuentra es que el objetivo original de la revolución cognitiva se perdió, ya que el interés se desvió hacia problemas marginales diferentes al impulso original de recuperar la mente y el significado. La revolución cognitiva según esto pretendía estudiar las actividades simbólicas empleadas por los seres humanos para construir significado y dar sentido no sólo al mundo sino a las personas como seres humanos. Pretensión que se reorientó hacia el interés por el estudio del cómputo y la información.

La meta de la revolución cognitiva fue unir fuerzas con otras disciplinas humanas y ciencias sociales interpretativas como la antropología, lingüística, historia y filosofía. No se trataba de reformar al conductismo sino de sustituirlo y tratar de “descubrir y describir formalmente los significados que los seres humanos creaba a partir de sus encuentros con el mundo para luego proponer hipótesis acerca de los procesos de construcción de significado en que se basaban” (Bruner, 1990, p. 20).

¿Qué significó desviar los problemas hacia la información y la computación en lugar del significado? Para la perspectiva cultural la información es indiferente con respecto al significado en términos de que el significado se asigna a los mensajes con antelación, no es resultado del proceso de computación ni tiene nada que ver con el procesamiento de información. En tanto que en el procesamiento de la información el significado está asignado de antemano, está asignado con antelación a los mensajes y preestablecido. Por el contrario, en el enfoque cultural, el significado no tiene nada que ver con el procesamiento y la computación, porque está situado en un contexto cultural específico. Los significados tienen su origen en la cultura en la que se crean y en la cual son negociados y compartidos en el contexto específico.

Efectivamente la revolución cognitiva realizó un progreso con respecto al dominio conductista, pero no progresó al desviar su interés hacia el estudio de la información en lugar de estudiar el significado como se planteó originalmente. La revolución cognitiva no avanzó en la empresa de estudiar el significado ni en recuperar la mente. Tampoco fracasó, sino que se tecnifica como ciencia de la computación y del procesamiento de la información.

A diferencia del interés por la computación y la información que la psicología cognitiva generó, la psicología cultural pretende enfocarse en la mente, la creación de significados y cómo la narrativa constituye un vehículo y herramienta para ello. Es una psicología que se ocupa del significado y cómo esto la convierte en una psicología cultural. Comprender cómo interpretan su mundo los

seres humanos y cómo interpretamos nosotros sus actos de interpretación. Pretende buscar interpretaciones plausibles que permitan reconocer cómo interpretan los seres humanos la realidad y sus mundos y reconocer esas interpretaciones como representativas de la vida humana expone Bruner (1990). Es una psicología que específicamente estudia la creación del significado con una perspectiva y método interpretativo.

La psicología cultural se aboca a comprender qué representa construir una ciencia de lo mental con base en el concepto de significado y los procesos mediante los cuales se crean y negocian los significados en una comunidad, estableciendo con ello el papel constitutivo de la cultura:

Los sistemas simbólicos que los individuos utilizan al construir el significado eran sistemas que estaban ya en su sitio, estaban ya “allí”, profundamente arraigados en el lenguaje y la cultura. Constituían un tipo muy especial de juego de herramientas comunal, cuyos utensilios, una vez utilizados, hacían del usuario un reflejo de la comunidad (Bruner, 1990, p. 27).

A pesar de que los psicólogos tendemos a pensar en términos individuales, la cultura como producto de la historia, más que de la naturaleza, se convirtió en el mundo al que tenemos que adaptarnos y en el juego de herramientas que hay que apropiarse e internalizar para poder hacerlo. Sin el papel de la cultura somos seres incompletos, nos completamos o terminamos de completarnos por medio de la cultura. Hay tres razones que sostienen esta conclusión sobre la función de la cultura:

1. La cultura constitutiva de la mente a través de la participación del hombre en la cultura y la realización de sus potencialidades mentales hacen que sea imposible construir la psicología humana basándonos sólo en el individuo. Como dice Hertz, citado por Bruner “no existe una naturaleza humana independiente de la cultura” (1990, p. 28).

2. La psicología está inmersa en la cultura por lo cual debe organizarse en torno a los procesos de construcción y utilización del significado que conectan al hombre con la cultura. En virtud de nuestra participación en la cultura el significado se hace público y compartido. Nuestra vida depende de significados y conceptos compartidos culturalmente, de formas de discurso compartido que sirven para negociar diferencias en el significado e interpretación. Son procesos públicos en el que se negocian significados públicos. Se viven públicamente mediante significados públicos y procedimientos de interpretación y negociación compartidos.
3. La explicación que ofrece a la cultura sobre qué es lo que hace que los seres humanos funcionen según el poder de la psicología popular. Consta de una teoría de la mente, la propia y la de los demás, una teoría de la motivación. Psicología popular que nunca se verá sustituida por la psicología científica porque la psicología popular se ocupa de la naturaleza, causas y consecuencias de aquellos estados intencionales –creencias, deseos, intenciones, compromisos– despreciados por el grueso de la psicología científica por ser subjetivos. La psicología popular se encuentra enraizada en un lenguaje y una estructura conceptual compartida a la que le subyacen conceptos, creencias, deseos y compromisos que reflejan la manera en que la cultura valora las cosas y su manera de conocerlas. “Nos experimentamos en nosotros mismos y a los demás mediante categorías de populares. Es a través de la psicología popular que la gente se anticipa y juzga mutuamente, extrae conclusiones sobre si su vida merece o no la pena” (Bruner, 1990, p. 30). La psicología popular proporciona así el medio a través del cual la cultura conforma a los seres humanos de acuerdo con sus requerimientos.

Son razones fundamentales para una psicología cultural que expresan la naturaleza del cambio que se pretendía con la revolución

cognitiva. Esta revolución si bien expresa un momento de progreso en la psicología, no avanza en el propósito original de cómo la cultura constituye a la mente y la creación de significados.

Los hombres se conectan con la cultura mediante la construcción y utilización de significados, de tal manera que el hombre evoluciona cuando la cultura se convierte en el principal factor de constitución de la mente de quienes están bajo el poder de una cultura en la que participan. Para Bruner (1990) como producto de la historia, la cultura establece el mundo al que tenemos que adaptarnos y, a su vez, constituye el conjunto de herramientas que dotan a las personas para lograr la adaptación.

El significado, la cultura y su encarnación en la psicología popular colocan a la subjetividad en un nivel explicativo que no es bien visto por la psicología científica dominante. La subjetividad tiene que ver con la discrepancia entre lo que se dice y lo que se hace. No se cree en lo que dicen, a pesar de que se encarga de decir cómo es su mundo. Se reconoce que no necesariamente lo que dice la gente lo hace. Decir y hacer constituyen una unidad funcionalmente inseparable en una psicología cultural porque en ello interviene precisamente el intercambio y la negociación de la discrepancia.

El supuesto fundamental es que la relación entre lo que se hace y lo que se dice es, en el proceder normal de la vida, interpretable por la intersubjetividad que le subyace. Existe una congruencia públicamente interpretable entre decir, hacer y las circunstancias en que ocurre lo que se dice y lo que se hace. Con lo cual existen relaciones canónicas establecidas por mutuo acuerdo entre el significado y lo que decimos y lo que hace que en determinadas circunstancias esas relaciones gobiernen cómo conducimos nuestras vidas con otras personas (Bruner, 1997). Existen procedimientos de negociación para desandar el camino cuando esas relaciones canónicas son violadas. Esto es lo que hace que la interpretación, el significado y la intersubjetividad sean fundamentales en la psicología cultural o en cualquier psicología o ciencia interesada en lo mental. La psicología cultural se preocupa por la acción no por

la conducta. Se preocupa por la acción situada en un escenario cultural y en los estados intencionales mutuamente interactuantes de los participantes.

La creación de significados supone situar los encuentros con el mundo en sus contextos culturales apropiados para saber de qué tratan. Aunque los significados están en la mente, tiene sus orígenes y sus significados en la cultura en la que se crean. Es este carácter situado de los significados lo que asegura su negociabilidad y, en último término, su comunicabilidad. Los significados aportan una base para el intercambio cultural. Conocer y comunicar son altamente interdependientes en su naturaleza (Bruner 1997, p. 21).

Nuestra forma de vida está así adaptada culturalmente, por lo que depende de significados y conceptos compartidos, los cuales sirven para negociar diferencias de significado e interpretación. Al momento de participar en una cultura el significado se hace público y compartido. Se vive públicamente porque los significados son públicos y por ello se requiere de procedimientos de interpretación y negociación compartidos (Bruner, 1990). Sin importar lo incomprendible que pueda ser la interpretación debe ser accesible públicamente, de otro modo la cultura puede caer en desorganización junto con sus miembros. Es así que la cultura se organiza en torno a procesos de construcción y utilización de significados que conectan al hombre con la cultura.

Debemos ponderar el valor que la psicología cultural tiene y ha tenido en la comprensión de la naturaleza y la constitución de la mente humana. Provee un marco interpretativo y una perspectiva comprensiva sobre la naturaleza sociocultural de los seres humanos, contra las limitaciones que ha impuesto la psicología centrada en los procesos individuales que consideran que la mente está en el interior de la persona, en su cabeza y en su cuerpo, y no en la interacción ni mediada por la cultura como lo estudia la psicología cultural.

PENSAMIENTO Y CULTURA

La psicología científica dominante se ha mantenido alejada de las cuestiones culturales enfocándose más en las cuestiones intraindividuales dado su poco interés en la forma en que las personas interiorizan la cultura en la que viven. Según Bruner (2014) con excepción de Vygotsky, esa psicología no tuvo predisposición para abordar el problema de la cultura. Sus trabajos estuvieron dirigidos al estudio de los procesos mediante los cuales el pensamiento de las personas interioriza la cultura en la que están educándose.

Gracias a Vygotsky y sus seguidores, hoy en día es ampliamente aceptado que la cultura moldea al pensamiento, pero hay mucha vaguedad en los mecanismos por los que se produce. Una manera de ver con mayor claridad cómo se produce ese proceso de penetración de la cultura en la mente es a través de las instituciones y los relatos, pues el hombre no puede funcionar ni desarrollar sus capacidades sin las herramientas que le da la cultura. Sin ver cómo se relacionan cultura y mente.

Para Bruner (2014) el hecho de que ni la cultura, ni la mente puedan reducirse la una a la otra es un problema que ha enriquecido la discusión sobre la comprensión de sus relaciones, al estudiar estas relaciones entre el mundo exterior y la subjetividad interior. A pesar de la crítica que existe a esta separación entre cultura y mente, él la recupera con el objeto preciso de ver cómo sucede el proceso mediante el cual el mundo exterior cultural penetra en la mente de los sujetos, recurriendo al concepto de interiorización propuesto por Vygotsky.

¿Cómo se da el proceso desde el mundo externo al mundo mental? Ofrecer respuesta a tal propósito requiere ver el momento en que la psicología y la antropología coinciden y se entrelazan porque es el momento en el cual se sientan las bases de la psicología cultural de hoy. Esa intersección es la que fundamenta la comprensión del pensamiento en una cultura concreta.

El interés para Bruner (2014) radica en las instituciones como medios para canonizar lo ordinario y los relatos como medios para “situar lo excepcional respecto las experiencias cotidianas” (p. 33). Son elementos para analizar la intersección entre el pensamiento y la cultura. Tanto las instituciones como los relatos constituyen los medios para observar las relaciones entre mente y cultura e ilustrar así los vínculos estrechamente imbricados entre los sujetos y su entorno cultural. Para ese fin la educación constituye, a su vez, un espacio y un medio de penetrar en la mente la cultura. Pero, el problema fundamental entonces es ¿cómo se transforma el pensamiento por influencia de la cultura? Veamos cómo se plantea.

En principio se concibe al pensamiento como interior y a la cultura como exterior, de tal modo que de lo que se trata es de comprender cómo penetra el exterior en el interior. Esta cuestión ha guiado a la psicología cultural en su afán de entender las relaciones cultura mente. Si bien se ha criticado el dualismo que conlleva esta distinción entre exterior/interior o mente/cultura, para Bruner resucitar la distinción tiene el objetivo concreto de comprender mejor lo que se intentaba expresar al establecer la dicotomía pensamiento cultura.

Una forma de explicar cómo se genera esa relación entre cultura, como pautas universales, y pensamiento, como formas locales, es a través de considerar la naturaleza institucionalmente estabilizada en la cultura en su conjunto. Ver el papel que tienen las instituciones y los relatos cotidianos como medios para comprender el proceso de penetración de lo exterior en lo interior. Considerar que las personas tienen ideas muy definidas de lo que es real en su vida y realidad local cotidiana, pero también son depositarios de normas o reglas más generales que les indican cómo deben comportarse ante esa realidad de forma debida. Se establece una diferencia entre el significado local particular en una comunidad específica y el significado universal, en el contexto de una sociedad y cultura más amplia, debido a la coherencia y coordinación que tiene que darse entre ellas.

Para que las culturas consigan que sus miembros comprendan las normas, la cultura tiene que ser muy precisa en establecer lo que está prohibido más que lo que está permitido. La cultura tiene que indicar dónde está el límite que no se debe rebasar, aunque lo permitido tenga muchos grados de libertad.

Según Bruner (2014) la cultura se impone mediante las instituciones que crea de forma estable y duradera sistemas que permiten los intercambios de información, afectos, respetos, bienes y servicios; así como obligaciones asociadas al parentesco. Son estas formas las que moldean las identidades, expectativas y esperanzas de todos los que están vinculados a esas instituciones. Todo esto en los límites que marcan lo autorizado y lo prohibido, bajo el establecimiento de castigos en caso de violación. No obstante que esta cultura y norma es prescrita externamente por las instituciones, las prescripciones institucionalizadas no actúan únicamente desde el exterior porque acaban siendo interiorizadas por los sujetos.

Las personas interiorizan las normas de una cultura haciéndolas suyas para después legitimarlas exteriorizándolas en un universo situado culturalmente por encima de los sujetos. Es de este modo cómo se expresa la relación entre mente y cultura. Un intento vacilante e inconcluso de comprender cómo afecta la cultura al pensamiento. Así el concepto de interiorización de Vygotsky lo retoma Bruner (2014) para explicar ese proceso de cómo penetra la cultura en la mente considerando cuatro premisas:

1. Formar parte de una cultura es compartir con otras concepciones sobre lo ordinario en la cotidianidad.
2. Lo ordinario compartido es producto de formas institucionalizadas de intercambio, de obligaciones personales para preservar esas formas institucionalizadas.
3. Psicológicamente resulta gratificante contar con una interpretación compartida de lo ordinario, se conoce y comparte la vida mental del otro y consolida la intersubjetividad

4. La cultura otorga a sus miembros medios para tolerar y comprender las disparidades sobre lo ordinario, a través de los relatos otorga el marco para concertar y resolver las perturbaciones de ese ordinario.

Específicamente Bruner (2014) lo plantea de la siguiente manera:

el impacto de la cultura en el pensamiento se lleva a cabo transformando la experiencia en algo convencional que permita convertirla en un ordinario compartido un proceso que condicione un espacio para hacer comprensibles y susceptibles de resolución las divergencias respecto a dicho ordinario compartido, o incluso para disimularlas hábilmente (p. 42).

Parte de la respuesta de cómo la cultura moldea el pensamiento se relaciona con la dependencia del *yo* frente al otro, porque es con él, con el otro, con quien se comparte. En este sentido es una dependencia e independencia del *yo* frente al otro, en la medida que implica cómo poco a poco, por ejemplo, un niño en su relación de intercambio y comunicación con su madre se va distinguiendo del mundo exterior, del otro. Se construye un mundo compartido con quienes el niño se ha ido diferenciando. El niño “entra en la cultura al mismo tiempo que la cultura entra en él” (Bruner, 2014. p. 43).

Con la finalidad de conocer cómo la cultura a través del pensamiento narrativo se ayuda para participar en ésta y mediante los procesos educativos, en los siguientes apartados veremos las modalidades de funcionamiento cognitivo y cómo se construye el conocimiento y apropian los sujetos de una cultura.

PENSAMIENTO PARADIGMÁTICO Y PENSAMIENTO NARRATIVO

Bajo este contexto debemos considerar que existen, según Bruner (1988), dos formas de gestionar y organizar el conocimiento y el pensamiento por parte de los seres humanos. Uno es el pensamiento

lógico científico o paradigmático y el otro es el pensamiento narrativo, que como modalidades de funcionamiento cognitivo son complementarios, pero son irreductibles entre sí. Uno no puede reducirse al otro, pero ignorar uno a expensas del otro puede hacer que se pierda la riqueza del pensamiento (Bruner, 1997).

Estas formas son universales ya que se expresan en todas las culturas, aunque se ponderen de formas distintas en términos de, por un lado, explicar causalidades y, por otro, interpretar significados. Es de interés ver el sentido que estas dos formas tienen tanto para conocer sus implicaciones educativas como para comprender el desarrollo psicológico de los educandos.

Según Olson (2001) Bruner no es muy dado a festejar este contraste entre ciencia y poesía, entre ciencia y literatura o narrativa. Su interés está en examinar su indisoluble relación y en explorar cómo las cogniciones de científicos y poetas no son tan diferentes como aparentemente parece. Considera que el conocimiento no es descubierto sino construido: “el conocimiento y la verdad son productos de la indagación y de la invención más que dados directamente por la naturaleza” (Olson, 2001, p. 104).

El conocimiento científico paradigmático constituye el conocimiento de las cosas físicas, es especializado y formal. Se verifica mediante pruebas formales empíricas y pretende convencer de verdades universales.

El conocimiento lógico científico paradigmático se refiere al conocimiento de las cosas físicas, es un conocimiento especializado, formal que pretende lograr un sistema matemático de la verdad empírica. Tiene como método de verificación argumentos lógicos basados en pruebas formales empíricas con los que pretende convencer de verdades. Busca verdades universales basadas en explicaciones de las causas que los provocan con base en hipótesis a comprobar sobre la naturaleza física.

El conocimiento narrativo se refiere al conocimiento de la gente y su situación, es el conocimiento cotidiano no especializado y se expresa a través del pensamiento narrativo. A través de relatos o

historia se pretende conocer cómo se da significado a la experiencia. La realidad psíquica predomina en el relato y existe una preocupación por la condición humana. En los relatos podemos encontrar desenlaces tristes, trágicos, absurdos o cómicos. Su método de verificación está basado en ver su semejanza con la vida. En los relatos se producen historias creíbles, pero no necesariamente verdaderas. Los relatos no establecen la verdad sino la verosimilitud con la vida: “El objeto de la narrativa son las vicisitudes de las intenciones humanas” (Bruner, 1988, p. 27).

El pensamiento narrativo puede constituir así una forma de enseñar y aprender. Una manera en que la misma ciencia puede aprenderse como historia de personas y su situación. Personas que lograron superar ideas establecidas y aceptadas sobre el conocimiento físico natural previamente existente. La ciencia no se tiene que enseñar y aprender exclusivamente como conjunto de teorías y métodos lógico científicos formales. Esto es un reto que se tiene en el ámbito de todo el sistema educativo. Es posible hacer más accesible el conocimiento científico con base en los relatos e historias sobre la vida de los científicos y cómo lograron superar ideas previamente establecidas, así como las historias de los propios educandos y educadores.

NARRATIVA Y RELATO

¿Por qué la narrativa? Para Bruner (1997, 2001) narrativa es una cosa placentera y es una cosa seria. A qué se refiere con esto. La narrativa es un instrumento, cuando hablamos de las aspiraciones humanas, de las vicisitudes propias y de los demás tanto en el bien como en el mal.

Los relatos o historias no solo cuentan, sino que imponen a nuestra experiencia una estructura y una realidad irresistibles, junto con una actitud filosófica. Los relatos dan por descontado que sus protagonistas son libres, saben cómo es el mundo, qué se puede

esperar de él, y qué se puede esperar de ellos. Es decir, que existe libertad en los protagonistas, conocen bien el mundo, lo que les ofrece y qué se espera de ellos en ese mundo. Lo cual es así porque los relatos hablan de costumbres de la gente, de gente que hace cosas por costumbre en espacios habituales y por motivos habituales (Bruner, 2001).

Respecto a cómo cuestionar lo habitual para echar andar la dinámica de la narrativa Bruner apunta:

La narrativa es un arte profundamente popular que manipula creencias comunes con respecto de la naturaleza de la gente y de su mundo. Está especializada en lo que es o se supone que es dentro de una situación de riesgo. Contar historias es nuestro instrumento para llegar a un acuerdo con las sorpresas y lo extraño de la condición humana, como de nuestra imperfecta condición humana. Las historias hacen menos sorprendente, menos arcano, lo inesperado, le dan un aura análoga a la cotidianidad. Es extraña esta historia, pero tiene un sentido, ¿no es cierto? [Para mantener la coherencia de la cultura dominar la narrativa es crucial porque es la cultura la que nos prescribe el sentido de la costumbre o lo habitual] Pero dada la indocilidad humana y las imperfecciones del control social, no siempre prevalece lo que se espera. Engañamos, sedujimos, no respetamos nuestros compromisos [...] La condición humana a pequeña escala es demasiado incierta [...] las historias se refieren a las cosas en pequeña escala. No sostiene ninguna moral general explícita (Bruner, 2001. p. 126).

Según Bruner (2014) los relatos son historias que cuentan como lo inesperado rompe con lo ordinario, con lo esperado. Tratan de todo lo que altera lo ordinario compartido, así como la forma de resolver los desequilibrios y divergencias. Constituye así una secuencia de acontecimientos que:

1. Empieza con lo ordinario, una historia conforme a lo que normalmente sucede.
2. Después una alteración de lo ordinario, cómo esa situación es alterada.

3. Sigue una restauración, las acciones que se emprenden para restaurar lo ordinario inicial o para plantear una nueva versión de ello.
4. Concluye con una resolución por lo general seguida de un añadido que a menudo adopta la forma de una falsa moral.

Los relatos son universales porque los sistemas de intercambio culturales elaboran una concepción de lo que es ordinario y propone modelos que delimitan lo posible. Son sistemas que también pueden provocar conflictos e incoherencias. Por eso es muy posible que las formas narrativas de una cultura como los mitos, fabulas o relatos populares tengan la función de normalizar dichos conflictos e incoherencias y hacerlas más razonables, ordinarias.

La narrativa es por excelencia, en la perspectiva psicocultural, el vehículo para conocer y explicar la realidad mental de los sujetos. Es a través de relatos o historias que se comprende cómo se otorga significado a la experiencia por su semejanza con la vida. En los relatos se producen historias creíbles, pero no necesariamente verdaderas. Los relatos no establecen la verdad sino la verosimilitud con la vida. Los relatos hablan de costumbres de la gente, de gente que hace cosas por costumbre en espacios habituales y por motivos habituales. En todo ello radica la importancia de ver a la narrativa como un medio de dar sentido y significado a la experiencia y al desarrollo de la identidad personal.

PSICOLOGÍA CULTURAL, EDUCACIÓN Y NARRATIVA

Desde la psicología cultural la educación requiere de una teoría de la mente que considere las “especificaciones de algún tipo sobre los recursos que una mente necesita para operar eficientemente” (Bruner, 1997, p. 27). Ciertas especificaciones y condiciones sobre cómo mejorar o alterar el funcionamiento mental. La idea es concebir a la educación como parte de la cultura considerando las funciones

sociales que tiene y su utilidad en la vida de los miembros en una cultura para contribuir a mejorar el desarrollo mental. Qué recursos y condiciones se necesitan y cómo llevar a cabo sus tareas, tanto macro y como micro. Macro porque involucra a toda la cultura, sus instituciones, herramientas y tradiciones; y micro porque implica las actividades educativas específicas en las instituciones de enseñanza a través del desarrollo curricular y la actividad conjunta de docentes y alumnos en las aulas.

El desarrollo cultural a través de la educación también necesita de ciertos principios que la puedan guiar. Al respecto Bruner (1997) plantea un conjunto de postulados que pudieran ayudar en ese sentido. Según él podría guiarse por:

1. *Una visión perspectivista que establece cómo promover significados alternativos en la construcción de la realidad.* Ver algo de una manera no evita entenderlo de otra.
2. *Reconocer los límites* de la mente desde donde la creación del significado está restringido de dos maneras por: predisposición innata, biológica en ciertas formas de pensar, conocer, sentir y percibir y; por los sistemas simbólicos y el lenguaje.
3. *Una perspectiva constructivista* que señala que la construcción de la realidad es producto de la creación de conocimiento y no de un acceso directo a las cosas.
4. *Una visión Interaccional* que consiste en los intercambios que se producen cuando se transmite conocimiento y habilidad en una comunidad de interacción. En la interacción con otros se conoce de qué trata la cultura y cómo se concibe el mundo.
5. *Externalización* es un postulado que indica la función principal que tiene toda actividad cultural de producir obras. Las obras son formas compartidas y negociables de pensar.
6. *Instrumentalismo* esta idea considera que la educación tiene consecuencias sobre la vida posterior de aquellos que la reciben por el talento que promueve la escuela y las oportuni-

dades que tiene que ofrecer para lograrlo. El interés social y carácter político de la educación.

7. *Institucional* implica la institucionalización de la escuela que la distingue de otras instituciones en que está para preparar, a fin de que los educandos tomen parte activa, por ejemplo, en otras instituciones de la cultura.
8. *Considerar la identidad y la autoestima* donde la educación es crucial en la formación del *yo* como agencia, la sensación de poder iniciar y llevar a cabo actividades por nuestra cuenta, conlleva la habilidad de saber cómo, y la valoración de la eficacia por parte de las personas o educandos.
9. *Una perspectiva narrativa* pone a los relatos como una forma de pensamiento y como vehículo para la creación de significado. Se cuestiona si el currículo tendría que estar basado en un pensamiento lógico-científico o en una narración.

Si bien hay que considerar estos postulados como guías u orientaciones de la actividad educativa, no obstante, siempre hay que situar este conocimiento en los contextos específicos. Para los educadores interesados en la educación escolar, el contexto particular en la escuela y el aula. Para Bruner (1997) el aula está situada en una cultura más general, más amplia, donde docentes y alumnos realizan una actividad conjunta donde se produce la educación como intercambio crucial pero misterioso.

Debemos tener presente que como parte de las tradiciones educativas la pedagogía popular ha desarrollado una serie de creencias en torno a la educación escolar. Éstas expresan una serie de presupuestos sobre el funcionamiento de la mente del aprendiz y sobre la naturaleza de los niños en general. Contemplan objetivos educativos e ideas acerca de las relaciones entre el pensamiento y la cultura. En general son creencias que están relacionadas con cuatro modelos en los que se pueden ver las formas y métodos educativos comunes que orientan las prácticas educativas e intercambios en las aulas. El primer modelo consiste en modelar e imitar para

saber *cómo hacer* las cosas, es la base del aprendizaje práctico que sólo se logra mediante práctica repetida; el segundo modelo es el aprendizaje por exposición verbal mediante el cual se aprende el *saber qué* y consiste en adquirir conocimiento nuevo, proposicional, teórico; el tercer modelo se refiere al aprendizaje mutuo mediante intercambio subjetivo, los *niños como pensadores*, involucrados en construir conocimiento compartido; el cuarto modelo lo constituye el aprendizaje como gestión del conocimiento objetivo, los niños como conocedores de la distinción entre conocimiento personal y el conocimiento válido, justificado, objetivo (Bruner, 1997). A continuación, abundamos más en cada uno de estos.

El aprendizaje por modelación e imitación lo constituye saber *cómo hacer* las cosas, es la base del aprendizaje práctico que sólo se logra mediante práctica repetida. Permite la acumulación y transmisión cultural de una generación a otra, por eso es suficiente en una cultura tradicional, pero no en una cultura más desarrollada. Es un modelo que tiene sus limitaciones en una cultura avanzada como en la que vivimos, porque el conocimiento práctico si no se combina con conocimiento teórico, es insuficiente y limitado para repensar las creencias sobre el mundo y el pensamiento.

El aprendizaje proposicional considera como básico adquirir conocimiento nuevo, teórico, conceptual. Lo que se aprende se encuentra en los libros, en las bibliotecas e, incluso, en la cabeza de los docentes. Este aprendizaje constituye la capacidad de adquirir conocimiento nuevo sobre las ciencias y las disciplinas. Los alumnos tienen la cabeza vacía por lo que la enseñanza trata de que se llene, por tanto, su mente se caracteriza por la pasividad. No hay lugar para la construcción activa del aprendiz porque la enseñanza es unidireccional y no dialógica, el papel protagónico lo tiene el docente.

En el aprendizaje mediante intercambio subjetivo los niños son considerados pensadores, existe un conocimiento compartido que se desarrolla mediante el discurso, la colaboración y la negociación. Los niños son capaces de mantener creencias e ideas discutiendo e interactuando con otros para avanzar gradualmente en sus ideas.

La verdad es producto de evidencias, argumentos y de procesos constructivos más que de la autoridad de los maestros o de las referencias textuales. Su limitación y crítica es que acepta el relativismo en el conocimiento. Donde todo puede aceptarse como válido. Considerar que el conocimiento y la verdad tienen que estar justificados apelando a la lógica, evidencia, argumentación y en acuerdo con el conocimiento aceptado en una comunidad de práctica.

El aprendizaje como gestión del conocimiento objetivo, en el que los niños son conocedores de las diferencias entre lo válido, justificado y lo personal, idiosincrático. Implica una idea equilibrada sobre la importancia de la construcción del conocimiento en el intercambio social y de cómo se ha ido acumulado en el pasado. Es fiable porque las culturas lo han logrado preservar como verdades justificadas. Como tal tiene una historia, ha sido probado, ha resistido la crítica y el examen.

Tanto los postulados como los modelos pedagógicos culturalmente desarrollados nos permiten ser conscientes del sentido que tendrían los procesos educativos. Opciones de cómo mejorar el desarrollo mental, el yo y la identidad de los educandos impone reflexión, colaboración, diálogo y negociación como medios para lograrlo.

CREENCIAS Y RECONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

La aproximación cultural a la educación enfatiza cómo de manera gradual los educandos se van dando cuenta que no están actuando directamente sobre el mundo sino sobre creencias que implícitamente mantiene en torno a ese mundo, en un proceso de construcción de significados sobre ese mundo y del pensamiento de los mismos educandos. Para esos educandos la educación constituye el andamiaje que a través de los docentes brindan a los aprendices en la construcción de sus significados y creencias. Los enseñantes tienen que apoyarles para que expliciten esas creencias con el fin

de que las reexaminen, de tal manera que como aprendices puedan pensar sobre el mundo y su pensamiento. Visto así, se trata de que aprendices vean no lo que saben sino cómo piensan que llegaron a ese conocimiento (Bruner 1997).

Al respecto Olson (2001) al explicar la relación entre cultura y educación, señala que la educación es un puente entre la mente y la cultura que está orientada por principios constructivistas bajo los cuales Bruner explica cómo construyen conocimientos los aprendices.

Construir conocimiento es apropiarse de la cultura científica mediante sus teorías y modelos para lograr mejores explicaciones de las cosas y de la realidad. En términos metafóricos, este proceso consiste en ver unas cosas en términos de otras y de trabajar con representaciones en lugar de hacerlo con las cosas mismas. Visto así, durante el aprendizaje el conocimiento no puede ser simplemente comunicado mediante la enseñanza, sino que el aprendiz debe reformular sus actuales o precedentes comprensiones sobre el conocimiento y debe reconstruirlo, elaborarlo y ampliarlo. La ciencia se convierte en un instrumento en la mente de los aprendices, para que eso suceda el aprendiz en este proceso requiere de ayuda y apoyo de la enseñanza.

El conocimiento es una creencia y no una verdad porque es una elaboración humana de las cosas, no las cosas mismas. Las teorías son los mejores modelos de las cosas, pero no son en sí las cosas mismas, son representaciones que los humanos nos hacemos de las cosas y esas representaciones son las que usamos para hablar de mejor manera de éstas (Olson, 2001).

La enseñanza tratará de ayudar y apoyar a los aprendices para que logren ese propósito de construir el conocimiento y reelaborar sus creencias y representaciones sobre las cosas. Tal tarea tiene el propósito de llenar la brecha o espacio entre las nociones o creencias del aprendiz y las creencias o representaciones científicas que sobre las cosas que culturalmente se han producido. No se trata por tanto de comunicar y transmitir el conocimiento a los aprendices

sino de un proceso de cambiar, con ayuda y apoyo de los enseñantes, algo previamente conocido en creencias, modelos y representaciones generales por una nueva categoría a través de producir un nuevo conocimiento o representación sobre las cosas y realidad. El rol del aprendiz es construir y por eso “El énfasis está en la elaboración y revisión de sus ideas, creencias, modelos y representaciones generales” (Olson, 2001, p. 113).

En cuanto a las relaciones entre la psicología cultural, la narrativa y la educación, hay que considerar el modo de pensar y sentir en que se apoyan los educandos. Una versión del mundo en que pueden buscarse psicológicamente un sitio así mismo, un mundo personal. La generación de historias y relatos se plantea qué es lo que se necesita para que los aprendices puedan buscarse un sitio para sí mismos, y sobre la base de que el aprendiz construya y elabore sus ideas se trataría de que los niños puedan, a partir de su experiencia escolar, crear significados que les permitan relacionar sus vidas con una cultura. La narración como forma de pensamiento y medio para la creación de significado sobre la vida y la realidad, puede contribuir en ese propósito (Bruner, 1988).

Cómo es que los educandos en la experiencia escolar podrían crear significados que les permitan relacionar sus vidas con la comunidad cultural en la que participan, considerando que la narración es un modo de pensamiento y un medio para construir significado sería una de las maneras para lograrlo. Más allá de que en la escuela los medios narrativos como el teatro, la ficción, el cine, entre otros se empleen para sustituir el ocio, pasar el tiempo o como simples complementos decorativos de las actividades curriculares, se trataría que la narrativa constituya explicaciones sobre nuestra cultura, creencias, historias o relatos que nos atraen por su ingenio. Las vidas de unas y otras personas se representan en historias o cuentos. Por eso la narración tiene una importancia en la integración y cohesión de una cultura como en la estructuración de las vidas personales. Narrar es una habilidad para construir y comprender historias en torno a nuestras vidas. A pesar de que se piensa que es una habilidad

natural que no tiene que enseñarse y que unas personas tienen el don de narrar más que otras. Es así porque “han aprendido hacer que una historia sea creíble y merezca la pena de pensar en ella” (Bruner, 1997, p. 60).

En la educación se trataría entonces de fomentar la sensibilidad narrativa atendiendo a dos supuestos:

1. Que los educandos conozcan o tengan una idea de los mitos, las historias, los cuentos populares y relatos convencionales de su comunidad cultural porque así se sitúan y fortalecen su identidad.
2. A través de la ficción que lleva a los mundos de lo posible como actos de imaginación, la narración se convierte en un instrumento de la mente al servicio de la creación de significado.

Es deseable promover que educandos y educadores compartan sus historias escribiendo relatos de su experiencia en la escuela para conocer el significado que esta experiencia tiene para maestros y alumnos en la generación de mundos posibles en la vida escolar.

Se requiere de trabajo de nuestra parte, leerla, analizarla, entender su artificio, sus usos. No se trata de restar importancia al pensamiento paradigmático, lógico científico pues es evidente su valor en culturas tan altamente tecnologizadas como en las que vivimos, así como su indiscutible inclusión en los currículos escolares. No obstante que el aprendizaje del conocimiento de las ciencias resulta muy complicado para los educandos a pesar de los esfuerzos de los docentes, se podría mejorar la imagen de las ciencias si se tratara como una historia de seres humanos que superaron ideas recibidas de teorías y métodos que se han ido superando a través del proceso de creación y construcción de los procesos de pensamiento involucrados.

La educación necesita ayudar a los educandos que se desarrollan dentro de una comunidad cultural a situarse y encontrar una

identidad mediante las historias y la ficción. Bruner reitera que “solamente en una modalidad narrativa puede uno construir una identidad y encontrar un lugar en una propia cultura” (1997, p. 62). Por eso las escuelas deben cultivar y promover la narrativa como medio de creación de significado y promover esa habilidad mediante los relatos de la cultura propia y a través de la imaginación y la ficción.

Este es finalmente el recuento de una psicología interesada en los procesos de creación del significado teniendo como medio la narrativa con la finalidad de que los aprendices reconstruyan sus creencias en mejores comprensiones del mundo ayudados por los enseñantes. La educación tiene ese reto: a través de historias e imaginación crear mundos posibles.

CONCLUSIONES

El desarrollo de una perspectiva cultural en la psicología, interdisciplinaria y con una visión comprensiva de la actividad y mente humana, a diferencia de las psicologías individuales, pone en el centro la creación del significado, la mediación, la intersubjetividad y la negociación. La narrativa es por excelencia, en esta perspectiva, el vehículo para conocer y explicar la realidad mental de los sujetos en los procesos educativos y en la formación de identidad. Tiene al método interpretativo como camino de creación de la realidad y negociación del significado.

La idea de la psicología cultural es poder realizar una visión comprensiva e integrada del proceso educativo retomando el conocimiento de la pedagógica popular, las creencias, representaciones y su cambio en la reconstrucción del conocimiento. La educación apoya ese proceso ayudándoles a los aprendices a que expliciten sus creencias y a reexaminarlas. Constituyendo así una teoría de la enseñanza aprendizaje con una base nueva más integrada sobre la reconstrucción de las creencias sobre la realidad, el conocimiento y la cultura.

Entender la indisoluble relación entre ciencia y poesía, entre pensamiento paradigmático y pensamiento narrativo, entre cultura y mente con relación al papel mediador que la educación juega es lo más interesante en el planteamiento de la psicología cultural que propone Bruner. Al considerar el proceso de construcción y reconstrucción de las creencias actuales en nuevas y más ampliadas representaciones del conocimiento, la realidad y sobre las cosas. En tanto que el conocimiento no es una verdad sino una creencia y una elaboración personal sobre las cosas. Las teorías por eso son las mejores representaciones que nos hacemos sobre las cosas y nos sirven hablar de mejor manera de esas cosas. Los procesos educativos tendrán el fin de apoyar a los aprendices a que logren reconstruir esas representaciones teóricas sobre la realidad y las cosas.

Particularmente en el caso de la educación la narrativa podría constituirse en un potencial vehículo de creación de significado mediante el cual los educadores podrían ayudar a los niños a conocer las historias y relatos de su cultura y a promover su imaginación para crear mundos posibles. Ayudar así al desarrollo de un pensamiento narrativo más acorde con la naturaleza cultural de la mente. Crear sentido y significado tanto de la experiencia escolar de los educandos como de las prácticas educativas de los docentes en las escuelas y aulas. Intentar así promover entre los aprendices la habilidad de relatar cuentos e historias propias de la comunidad cultural, con imaginación y mediante la ficción crear mundos posibles. Saber tanto contar números mediante el desarrollo del pensamiento lógico como saber contar historias y crear significados mediante el pensamiento narrativo.

Una educación fincada en la narración y a través de la narrativa permite que los educandos en la experiencia escolar creen significados que puedan relacionar con sus vidas en una cultura. La narración es fundamental en la estructuración de la vida de un individuo. La tarea de los enseñantes es ayudar a los aprendices a reconstruir sus creencias y conocimientos a fin de que los amplíen y logren nuevas representaciones, más extensas, sobre el mundo y las cosas; para ello deberían apoyarse en la narrativa.

REFERENCIAS

- Bruner J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bruner J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Barcelona: Visor
- Bruner J. (2001). *La fábrica de historias*. México: FCE.
- Bruner J. (2014). Cultura y pensamiento: su fecunda inconmensurabilidad. En: C. Moro y M. Müller (dir.) *Semiótica, cultura y desarrollo psicológico*. Madrid: Machado Grupo.
- Olson, D. (2001). Education: The bridge from culture to mind. En D. Bakhurst y S. Shanker *Jerome Bruner, Language, Culture, Self*. Londres: Sage Publications.

LA NARRATIVA PARTICIPATIVA

*Salvador Arciga Bernal y Manuel González Navarro**

INTRODUCCIÓN

Alrededor de 1980 y 1981, se visualizaba la modificación del paradigma sobre el cuál habíamos asentado la formación colectiva de nuestras sociedades, tanto en la evocación del pasado como en el análisis del presente y las conjeturas sobre el porvenir se manifestaban una serie de conclusiones que se repetían con mayor acento. Se estaba viviendo la mayor transformación de toda la historia, en el pórtico del nuevo siglo, la reconversión del conocimiento social, se perfila nítidamente como el mayor cambio de la historia (Faure, 1972; Botkin, *et al.*, 1992; Delors, 1996). En perspectiva, nos hallamos en el declive de una civilización y de las dos grandes ideologías que en ella han prevalecido, Adam Smith y Karl Marx pertenecen al pasado, entramos en una nueva era, en otro contexto histórico y social. Los supuestos profetizados que respaldaron sus esquemas

* Académicos de la Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa.

se modificaron, “necesitamos volver a imaginar” para recrear otro acorde a los nuevos tiempos. La conciencia de la situación actual es el primer requisito para hacer frente al presente y al futuro del hombre (Alberoni, 1988; Ander Egg; 1990, Giner, 1987; Mayor, 1990).

DECLARACIÓN SOCIAL

Podemos considerar que hasta hace poco 1984-1991, en las ideas de la sociedad el hombre era interlocutor y protagonista de la “naturaleza social”, y el estado de bienestar era la ilusión de todas las sociedades; a partir de la cual, transitamos a una naturaleza no natural, en la que el hombre supone vivir colectivamente, inmerso en sus propias creaciones.

Es preciso recordar que el conocimiento, era patrimonio de la humanidad, y un valor por encima de cualquier pretensión. Se consideraba que toda cultura era un conjunto de valores únicos e irremplazables, puesto que era por sus tradiciones y formas de expresión como cada pueblo podía manifestar, de la manera más cumplida, su presencia en el mundo (Alberoni, 1988; Fernández, 1986). Se suponía que el Estado, era el demiurgo en que se sustentaban nuestras ilusiones. A partir de ese instante cultural, fuimos tomando conciencia del valor económico y político que iba a asumir el conocimiento, en su dimensión social, además de su reconocida significación liberadora. Es en esa conciencia donde la educación, como medio fundamental para la difusión del conocimiento y para su trasmisión de una generación a otra, adquiere trascendencia pública. Donde, en términos públicos, se demandaba un tipo de educación a la altura de los nuevos tiempos, que no limite sus horizontes a la reproducción de pautas de conducta, a la trasmisión de valores heredados y a la difusión de informaciones acumuladas, sino una educación permanentemente abierta a las nuevas conquistas de la ciencia y de la técnica, promotora del espíritu de innovación y cambio que define nuestro tiempo, que cultive las capacidades creativas

de la sociedad (Faure, 1972; Botkin, *et al.*, 1992), de la lenta extinción de las instituciones del Estado benefactor, y de la consagración del mito de revolución socio tecnológica.

CONOCIMIENTO Y DESTINO

Para responder a los retos de los nuevos tiempos, se precisaba la renovación cultural. Resultaba contemporánea la evidencia de que gracias al conocimiento, las sociedades ampliarían sus capacidades de participación y multiplicarían sus posibilidades de autonomía, tomarían al destino en sus propias manos (Mailhiot, 1971; Fernández, 1991). Reconociendo que el destino común está indisociablemente ligado al destino de cada uno, a esa gran comunidad en la que cada miembro es el centro vital del conjunto. La toma de conciencia de esta necesidad reclama una profunda reconversión de las mentalidades, lo que es una condición previa para asumir que, todos los problemas que se presentan en el panorama actual y previsible convergen en la solidaridad como solución o en la individualización como fatalidad. Esto demanda asumir que el desarrollo debe surgir de una mayor y más ilustrada participación de cada persona en la vida de la comunidad. Del mismo modo que la ignorancia fortalece a las dictaduras debilita a las democracias, los estados democráticos deben ser conscientes de su inmensa fragilidad, mientras que no sean capaces de apuntalar la democracia a través de un sistema educativo libre y permanente, mediante la plena y consciente participación de todos los ciudadanos en los asuntos públicos (Ander Egg, 1990; IFAPLAN, 1989; Pascual, 1993; Sánchez, 1992).

EL CONOCIMIENTO Y LA DEBILIDAD SOCIAL

Supone vislumbrar la transformación de las pautas de la historia, donde entender la corriente y el sentido o dirección de los sucesos

es una necesidad, a la que hay que atribuirle causas, razones y fuerzas que los movilizan; para crear las teorías sociales que les otorguen sentido. Esta necesidad es de toda época y lugar (Moscovici, 1961; Jares, 1991), momentos en que el mundo de los contrastes y dilemas que presenta la civilización se entremezclan, lo previsto y lo imprevisto, de forma inédita. Esta es la amalgama en que se constituye un nuevo contexto para el hombre y se relativiza el mundo de sentido en todos los niveles, que nos vuelve frágiles.

Por otra parte, la separación sistemática y permanente de toda visión altruista, general, orientada hacia un futuro previsible y quizás enlazada en valores superiores debe ponernos en guardia. Con ello la tensión entre la condición real y un ideal al que aspirar o la tragedia por resolver, disyuntivas entre pasiones y principios contradictorios (Alberoni, 1988; Rogoff, 1992). Es verdad que anteriormente, la gente apelaba incansable a instancias más altas y principios trascendentes para legitimar su comportamiento e inspirarlo. Ahora, lo que es más significativo, es el desprestigio general de la apelación a ideales, principios y mandamientos morales. El oportunismo que subyace a todo realismo libre de compromisos éticos o visiones mínimamente ambiciosas y altruistas hace que se vayan produciendo convergencias, a veces inquietantes, entre posiciones que deberían ser opuestas y se intenta de manera paradójica, revitalizar la actividad cívica y política, fomentar la participación de la ciudadanía y su capacidad de discernimiento político y moral.

EDUCACIÓN: LA RECONSTRUCCIÓN DEL SABER SOCIAL

Las sociedades para ser contemporáneas deben sentar su pertinencia en el conocimiento colectivo de sus sociedades. Lo que supone la reforma del proceso socio educativo, aquél que les permita estar al tanto de los cambios en los procesos de conocimiento, lo que supone diagnosticar el estado del saber social, y de la renovación de sus sistemas educativos. Hablamos de una *revolución*, de la *reforma*

de los sistemas educativos, del proceso de evaluación que permita caracterizar el problema, y partir de la evaluación del saber de los sistemas socioeducativos involucrados, estableciendo diagnósticos y pronósticos que permitan orientar la reforma, de las formas y de los procesos de formación educativa a la par de la recomposición del saber y formación contemporánea de sus ciudadanos (Jares, 1991). Lo que supone reconstruir los procesos de conocimiento, replantear los paradigmas a través de los cuales formamos a los formadores y construimos ciudadanía.

LA RECONVERSIÓN DE LA CULTURA EDUCATIVA

La reforma educativa plantea la necesidad de democracia y de equidad social. Esto desafía a los sistemas educativos, para ofrecer propuestas que permitan no sólo enfrentar los cambios, sino otorgarle sentido de acuerdo a un proyecto de nación, comunidad y escuela. En los proyectos de la reforma se plantea una circunstancia que altera los conocimientos grupales con que se abordan los problemas, con los que conciben y reconocen soluciones. Los acuerdos que se formulan en materia educativa, abarcan un horizonte de largo plazo: oportunidades, desafíos que demandan ensayar modalidades y dinámicas distintas.

En su elaboración se discute el tránsito a esta nueva realidad, que no proviene exclusivamente de la adquisición y aprendizaje de nuevas técnicas y habilidades, sino de la elaboración de un nuevo esquema vital en el que adquieren sentido los nuevos modos de actuación. En este contexto es claro que enfrentábamos un tránsito cultural, que marcha del *estado de bienestar*, de la cultura del poder, que permea las sociedades, y de sus instituciones educativas; a la cultura del servicio, en la que las figuras que emergen son las de alguien que carece del poder de ejercer su autoridad y adopta la función de animador, moderador, coordinador, guía o vasallo (González, 1991).

La aparición de la reforma plantea un nuevo contexto educativo que se caracteriza por:

1. La necesidad de crear una cultura participativa que permita opinar, intervenir, aceptar y respetar los acuerdos buscando el consenso.
2. La cultura del compromiso que corresponsabilice a los actores de los resultados, del seguimiento y evaluación de las acciones, de la marcha y transformación de sus proyectos de vida, de sus expectativas, con base en su educación.

Estas son las hipótesis sobre las cuales se potencian las decisiones colegiadas y se experimenta el proceso participativo, el tránsito hacia una nueva cultura. Donde la cultura es la representación que resulta del conjunto de principios, valores y objetivos que son compartidos por sus miembros y que la distinguen de cualquier otra. La cultura es una creación que nace y se desarrolla con base en la interpretación por parte de los gobiernos, de los liderazgos, de la comunidad educativa, del reglamento, los objetivos, de las formas de dirección y participación.

REFORMA EDUCATIVA

Tarea que en nuestro país le correspondió al Consejo Nacional Técnico de la Educación (Conalte) responsable de elaborar, diseñar y presentar la propuesta académica para la reforma educativa en 1991, asegurando la más amplia participación de todos los sectores sociales, con la intención de obtener la validez y fundamentación del nuevo modelo.

La reconstrucción de los saberes supone modificar la teoría que le daba sentido a nuestros tiempos, elaborar perfiles de desempeño, la revisión de los contenidos educativos, la formulación de nuevos planes y programas de estudio y por supuesto de los libros de texto.

La reforma del conocimiento, de los sistemas educativos, de la formación de los formadores... de la visualización de lo inédito.

La maravillosa tarea de reconstruir la narrativa; la concepción del ser humano, de la educación, de la identidad, la democracia, la solidaridad, la justicia y la igualdad. Todos valores inéditos, elementos que posibilitan reconstituir la base psicosocial de nuestra sociedad, el mejoramiento de su calidad de vida, la regeneración de las habilidades y posibilidades del trabajo, su capacidad de transformar la sociedad y, plantear y cumplir la educación que le dé sentido a los proyectos personales. Lo que supone replantear la educación nutrida en las prácticas y en los valores universales, que contribuyan al bien de la humanidad, recogiendo las experiencias culturales y acercándose peligrosamente a los umbrales de los *estados neoliberales*.

La elaboración de una educación participativa, en su formulación y análisis, con orientaciones para la formulación de nuevos planes y programas de estudio: que contengan conceptos que nos permitan interpretar el presente y vislumbrar el futuro. Asumiendo aun que el conocimiento de la lengua es el medio de manifestación de su pensamiento. Que la ética y el civismo son criterios para asegurar la convivencia en la igualdad y la justicia, que nos habilitan a desarrollar habilidades, capacidades para aprender a juzgar y actuar de manera crítica, innovadora y equilibrada. Son los insumos que alimentan la propuesta metodológica, resultado de un amplio proceso de investigación, consulta y concertación social emprendido por Conalte:

Identidad Nacional: Representa el conjunto de elementos cualitativos que inducen a los mexicanos a compartir una cultura, una historia y destinos comunes.

Justicia: Qué su aprendizaje, desarrolle sus potencialidades para ponerlas al servicio de la sociedad.

Democracia: Principio que implica una forma de educar y educarse en el aula, en la escuela, en la familia, en la comunidad, en el país.

Independencia Soberanía: Su aprendizaje, como enfoque, como ambiente y como conjunto de aprendizaje, que se manifiesta en los contenidos de la vida cívica.

Valores: Referencian objetos de aprecio, reconocimiento y guían lo que uno quiere, aprecia, significa. Y que consolida la dimensión social.

Con base en la metodología para el cambio. En la que toda actividad de planificación está vinculada a una demanda social, la que debe sustentarse en la participación.

De donde la elaboración de Nuevos Perfiles, la caracterización de Nuevas Funciones Docentes, y la reconstitución de los Procesos de Gestión Escolar.

La modificación de los planes, del pensamiento socioeducativo considera innumerables modificaciones respecto:

a los métodos de investigación,

a las teorías con las que se explicaba el proceso, y

a la forma de diagnosticar y resolver problemas sociales.

La renovación de las propuestas teóricas en que busca sustentarse, aportan puntos de partida para la observación rica y detallada que tratan de captar cuestiones importantes, tales como: las explicaciones, las clasificaciones, las estrategias curriculares, las representaciones espontáneas y científicas, el aprendizaje significativo, la participación (pp. 33-40).

APRENDER DE LAS NARRACIONES

Ideas que demandan pensar desde nuevas perspectivas las oportunidades de nuestras sociedades, a través del proceso educativo y por lo tanto de la recomposición de la antropología de nuestra cultura. En esta perspectiva temporal podemos suponer el conflicto cultural que confronta la psicología individual, sobre la que se sustentaban nuestros planes y programas que enfrentan un serio problema de recreación del conocimiento: el de la posmodernidad asentada sobre la participación de sus actores, en donde se proyecta el futuro, se revisa el pasado y le otorga sentido a nuestro presente.

Es magna la función social asignada a la educación, el papel de la democratización de la razón, de la reconsideración del estado nación y del sentido del quehacer social. Supone revisar cómo los seres humanos generan la capacidad de construir, cómo reorganizan su participación, cómo se asumen responsables de sus necesidades y de sus propios comportamientos. Es decir, cómo se emancipan de su dependencia del Estado, de la Nación, de la *comunidad*, de los grupos, de la tradición de su entorno. Cómo saltan al vacío, acompañados de la esperanza. Noción que nos permite recomponer el conocimiento de nuestro pasado, la reconstitución del presente por medio de un conocimiento social inédito y en las posibilidades que se generan con la reconversión de nuestra representación colectiva, de la memoria social.

Para Durkheim el entorno natural de los seres humanos es la sociedad, considerada como un sistema de relaciones que generan creencias, normas, lenguajes y rituales compartidos colectivamente, aquello que mantiene unidas a las personas. El origen de los conceptos es colectivo, de ahí adquieren su fuerza, ponen en perspectiva el pensamiento y la realidad de su representación social inmersa en la historia (Berger y Luckhman, 1968).

La representación colectiva, el punto de vista que supone que todo lo que tiene el hombre ha sido construido por la humanidad a través del tiempo y, en consecuencia, si la verdad es humana, también es un producto humano, y todo lo que constituye la razón sus principios y sus categorías han sido construidas en el curso de la interacción social. Husserl escribió que las representaciones colectivas parecían el mundo de la cultura habitado por personas.

LA DIFUSIÓN DEL CONOCIMIENTO

Está claro que los conceptos espontáneos o de sentido común y los conceptos científicos tienen orígenes distintos y probablemente opuestos: en primer lugar, la escuela, en el segundo el entorno

familiar. En el proceso de comunicación del maestro al alumno, estas representaciones colisionan y se transforman recíprocamente. Las representaciones espontáneas facilitan la asimilación de las científicas y las científicas enriquecen a las espontáneas, de modo que se tornan más abstractas. El sentido común es el mediador necesario de la asimilación, sea cultural o científica (Díaz Aguado, 1996).

Vygotski plantea que la solución al problema de la modernidad es crear una conciencia social basada en una perspectiva científica del mundo y la sociedad. El problema del sentido que el alumno concede al saber, al conocimiento educativo como elemento significativo, supone reconsiderar su relación con el conocimiento de su contexto familiar. Parece evidente que nadie puede asimilar un saber si este carece de sentido, que sólo se valora aquel saber que concierne al modo de vida de su comunidad, de su familia y al valor que tiene para su entorno. Es decir, se asume una relación social preexistente con el saber a su ingreso en el sistema escolar, inédita en nuestro país.

Asumimos la aceptación de nuevos referentes, de otras formas de visualizar los procesos involucrados en el aprendizaje, de reconocer nuevos actores, nuevas dinámicas, nuevas estrategias que suponen la participación de los involucrados. ¿Cuáles son los mecanismos por los cuales la cultura se convierte en parte del individuo?

Las denominadas funciones psicológicas superiores, cuyos procesos superiores están organizados en sistemas que surgen en el curso de actividades prácticas y teóricas históricamente determinadas, y que varían con relación a su naturaleza. A lo largo del desarrollo, el individuo va apropiándose del bagaje cognitivo producto de la evolución histórica de la humanidad, que se transmite a través de la interacción educativa. Especial significación tiene para explicar cómo se produce dicha transmisión, el concepto de zona de desarrollo próximo, que Vygotski (1979) define como:

la distancia entre el nivel de desarrollo actual, tal y como queda determinado por la solución independiente de problemas, y el nivel de desarrollo potencial,

tal y como está determinado por la solución de problemas con la ayuda de un adulto o en colaboración con compañeros más capacitados (p. 133).

Todo lo que alguien puede hacer hoy con ayuda favorece y facilita que lo haga sólo mañana (Díaz Aguado, 1996, p. 12). Su aportación es la orientación hacia lo que puede llegar a ser, su conocimiento permite anticipar el futuro, y por tanto, es de gran utilidad para establecer objetivos realistas y que representan, al mismo tiempo, un progreso considerable.

Ley general de los procesos de aprendizaje: toda función aparece primero a un nivel social, en interacción con otras personas, y después a nivel individual, en la conducta que realiza por sí mismo. El primero equivale al nivel de desarrollo potencial y el segundo al nivel de desarrollo actual.

La inteligencia es la interiorización de las herramientas que proporciona una determinada cultura. Debemos analizar desde la perspectiva intercultural los conceptos utilizados para explicar las dificultades de adaptación de determinadas minorías culturales:

1. Es necesario partir de un modelo no jerárquico que permita entender adecuadamente las dificultades escolares de determinados grupos en términos de las diferencias, que surgen como formas de adaptación a contextos también diferentes, más que en función de la inferioridad intelectual.
2. Cuando las culturas compiten por los recursos, la tarea de la psicología es analizar la fuente de la diferencia cultural para que el grupo minoritario, el grupo con menos poder, pueda adquirir rápidamente las herramientas intelectuales necesarias para tener éxito en la cultura dominante y estar en posibilidad de elegir.
3. La discrepancia que existe entre los valores de la educación formal e informal pueden crear obstáculos al aprendizaje porque puede llegar a identificarse el éxito en la escuela con el desprecio por la herencia y los propios padres.

4. La educación informal hace referencia al aprendizaje que se da en el transcurso de las actividades habituales en las que el niño toma parte en función de sus posibilidades.

LA EDUCACIÓN DEL SENTIDO COMÚN... O DE LA LUCHA CON LA MEMORIA

Podemos intentar definir esta relación como el conjunto de las expectativas, imágenes y juicios acerca del sentido y la función social tanto del saber como de la escuela. El sistema de enseñanza exige de todos aquellos que ingresan en su seno algo que no proporciona: la relación con el sentido de su lenguaje y de su cultura. Entonces la relación con la escuela es de origen, una relación social, por el hecho mismo que el saber permanece ligado a aquella relación construida por el entorno social, por la familia.

Queda claro que el éxito escolar no está programado en el destino de los jóvenes provenientes de familias desfavorecidas, donde el fracaso es la norma y el éxito la excepción, en tanto conduce a un corte, a una ruptura con el universo familiar y con sus valores. El destino se agita entre la definición de un futuro propio, de una carrera o, por el contrario, la búsqueda de pequeños trabajos eventuales con el propósito de sobrevivir. Esto es manifiesto en las contradictorias expectativas de las familias desfavorecidas, que reflejan la esperanza de que el niño pueda escapar de su destino social o del proceso que parece natural, por el que la gente se resigna; las ambiciones se hacen modestas y el niño es orientado hacia actividades de orden más “técnico”, como aprendiz de algún oficio (Guichard, 1995).

Parece que de inicio existe una brecha, una separación entre, aquellos estudiantes que, con el contexto, con la experiencia, con el apoyo y la ayuda del conocimiento de su familia, recurren a la escuela como un servicio público, del cual pueden beneficiarse para realizar la ambición que les mantiene dentro de su esfera socio-cultural... la escuela les pertenece y saben sacar provecho de ella para

crear su existencia. Para aquellos alumnos, a los que el conocimiento de sus familias no les ha habilitado, que los procesos, problemas, experiencias educativas no son tema cotidiano de discusión, lo que supone la borrosidad de los atractivos que representa dicha perspectiva, en donde no se encuentran comentarios, narrativas sobre ciertas carreras, sobre las experiencias de la educación media, no se encuentran discursos sobre el beneficio de la escuela para estructurar un proyecto de vida (Mahilhot, 1971). Por lo que es necesario comprender y formalizar, con los jóvenes y sus familias, los peculiares engranajes y articulaciones existentes entre la historia social familiar y los resultados, las actitudes y las trayectorias escolares. En este intento se deben valorar los mecanismos y los significados personales que se gestan o se desaprovechan en la escuela y cuestionan la lógica general de los determinismos.

Cada grupo sociocultural posee un conjunto de conocimientos, en mayor o menor grado efectivos; la herencia al ser privilegio de los unos y desventaja de los otros, constituye el meollo de todas las batallas económicas e ideológicas. Por ejemplo, cuando se interroga a los alumnos acerca de sus conocimientos con respecto al sistema educacional, se constata, en general que poseen muy pocos puntos de referencia para identificar su propia trayectoria dentro del complejo sistema escolar. Cuanto más alejado está el niño de la esfera cultural, de la organización de la escuela, menos conocimiento tiene de las posibilidades que ésta puede ofrecerle. Es el caso de la baja eficiencia terminal, en nuestro país.

EJERCICIO DE MEMORIA

La memoria es el medio por el cual asumimos el pasado, con cuya ayuda nos reconocemos y nos ubicamos. La memoria comprende nuestros recuerdos y nuestra actitud hacia dichos recuerdos, el problema surge cuando el pasado está tan asumido que se presenta como una aptitud, no como un recuerdo, la memoria se confunde entonces con el hábito. Aquello que hemos sido prevalece sobre lo

que somos y nos prohíbe convertirnos en aquello que quisiéramos ser. Esto nos encierra en sistemas de explicación estériles, que no favorecen la búsqueda de otras soluciones.

Los jóvenes asignan a su historia personal, familiar y escolar una función explicativa de sus faltas, haciendo de ella, un pretexto. Así, el análisis de su situación permanece en el estadio de la argumentación, en el que atribuyen la responsabilidad del fracaso a su propia naturaleza. De esta manera, encontramos que una gran mayoría de los alumnos no pueden comprender las causas de su fracaso. La conclusión se impone por sí sola. Si no hay motivos identificables de un fracaso, no habrá, por consiguiente, soluciones para ponerle remedio. Al no poder trascender aquello en que se están convirtiendo, se condenan para continuar siendo lo que son.

Cuando la identidad social y la identidad escolar se refuerzan en un mismo sentido, el del determinismo y el del bajo nivel de aspiración, es necesario trabajar sobre la construcción de fatalidad y sembrar en cada uno de ellos la noción de un futuro distinto. De igual manera se solaza en la lógica de pensamiento, de los alumnos provenientes de ambientes socialmente favorecidos, que asumen que el entorno puede ser modificado por el propio esfuerzo.

En la vida diaria de la familia, los acontecimientos pueden presentarse de manera fortuita por lo que tienen que aprender a vincular entre sí, de manera más o menos estable, las reglas explícitas, como el comportamiento, o reglas implícitas, como la de los hábitos. Las cuales introducen regularidades en el entorno familiar que le permiten al niño aprehender a anticipar o ser víctima en cierta medida, de los resultados de sus acciones (Guichard, 1995). Este conocimiento nos permite colaborar con el alumno a descubrir la función de la escuela a fin de que pueda asociar la construcción de sus posibilidades, de sus habilidades con su historial académico. El aprendizaje puede tener sentido en el ámbito simbólico cuando las interrogantes del problema a las que se refiere le remiten a desafíos personales, comparables a retos por aceptar, a misterios por dilucidar, a la autoimagen por reconstruir o restaurar.

Subordinar los conocimientos a la construcción del propio ser, implica nada menos que salirse de lo obligatorio para introducirse en el ámbito de la ensoñación y del anhelo. Se debe trabajar sobre la narración personal, el porvenir o la historia previa en donde la escuela hace del conocimiento un objetivo que se ha de perseguir como medio de autodefinición y acción (Díaz Aguado, 1996).

Por evidente que parezca, podemos colaborar con los estudiantes a que aprendan a enfrentar mejor la mayoría de las situaciones, si les proporcionamos información acerca de lo que les espera. La desinformación los vuelve cautivos de las redes informales de comunicación, y cuanto menos dispongan de otras fuentes de información, menor susceptibilidad de relativizar los conocimientos que poseen al respecto.

La información debe permitir la construcción de aquello que podría denominarse campo de desarrollo estudiantil profesional, de modo que alumno y familia encontrarían una mejor posición para elegir y tomar decisiones, si tuvieran conocimiento del rango de posibilidades (Díaz Aguado, 1996).

CONCLUSIONES

Aceptar la contradicción entre narrativas formales y narrativas fácticas forma parte del propio proceso de socialización en la vida escolar. Donde bajo la ideología de la igualdad de oportunidades en una escuela común para todos se desarrolla lenta pero decisivamente el proceso de clasificación, de exclusión de las minorías y de ubicación diferenciada para el mundo del trabajo y de la participación social. La orientación homogeneizadora de la escuela no suprime sino confirma y legitima las diferencias sociales, transformándolas en problemas personales, naturales de carácter individual.

Asumir que la escuela nos ofrece las mismas oportunidades, cuando existe un distinto dominio del lenguaje, diferencias en las características culturales, en las expectativas sociales y en las

actitudes y apoyos familiares, entre los grupos y clases sociales. Convierten a la escuela uniforme, en barreras y obstáculos insalvables para aquellos grupos socialmente distanciados de las exigencias cognitivas, instrumentales y actitudinales que caracterizan la cultura y la vida académica de la escuela. Las diferencias de origen se consagran como diferencias de salida, el origen social se transforma en responsabilidad individual.

La función educativa de la escuela en la sociedad postindustrial contemporánea debe concretarse en dos ejes complementarios de intervención. La intervención compensatoria de la escuela, la que debe desplegarse en un modelo didáctico flexible y plural que permita atender las diferencias de origen. De modo que el acceso a la cultura pública se adecúe a las exigencias, intereses, ritmos, motivaciones y capacidades iniciales de quienes más distantes se encuentran de los códigos y características en que se expresa. El segundo objetivo de la tarea educativa de la escuela obligatoria en las sociedades industriales desarrolladas debe ser, a nuestro entender, elaborar una narrativa, que provoque y facilite la reconstrucción de los conocimientos, actitudes y pautas de conducta que los alumnos asimilen directamente en las prácticas sociales de su vida previa y paralela a la escuela (Sacristán y Pérez Gómez, 1992).

Cada sociedad debe hacer un análisis de su narrativa cultural para conocer cuál es su situación y relación con respecto a sus propósitos, a los entornos sociales, a sus fines de desarrollo, al tipo de destrezas que comprende la preparación para la vida y que se han de formalizar en sus instituciones de conocimiento. La planificación del cambio adecuado en la enseñanza debe fundarse en un examen cuidadoso de la etapa alcanzada en la transferencia de responsabilidades del área informal de la interacción social natural, al dominio de la institución pública; así como de la naturaleza de conocimientos, destrezas y actitudes que deben ser desarrollados (Ander Egg, 1990).

Cada avance societal, requiere conocimientos y destrezas nuevos, las cuales crean tensiones en el campo de competencia de los

educadores naturales: de los padres, de los adultos contemporáneos, de todos aquellos responsables de custodiar la cultura y la sabiduría de las comunidades culturales. Una de las funciones de la educación es la de ayudar a la comunidad a aceptar y comprender la necesidad de apropiarse de nuevas formas de aprendizaje, de asumir el reto de poner al alcance de la comunidad, la comprensión de sus fines y de sus procesos.

Los nuevos conocimientos, las nuevas destrezas tienen que ser introducidas en un contexto que no promueva el desprecio por tradiciones válidas, ni rompa las frágiles estructuras de confianza y comprensión, tan necesarias para mantener la seguridad y afecto en las relaciones familiares y comunitarias, que respeten las formas anteriores y preserve sus valores humanos y culturales.

Integrar en la narrativa cotidiana, la contribución de las tradiciones locales y los resultados recientes de la ciencia y la tecnología, buscando la integración de valores y la identificación con una tradición cultural. Conseguir una cultura, tan profundamente afincada en sus valores genuinos y su propia civilización, como interesada en el establecimiento de vinculaciones sólidas con la civilización en general y con las experiencias comunes de todos los hombres.

REFERENCIAS

- Alberoni, F. (1988). *Las razones del bien y del mal*. Madrid: Gedisa.
- Ander Egg, E. (1990). *Metodología y práctica de la animación socio-cultural*. Buenos Aires: Humanitas.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Botkin, J., et al. (1992). *Aprender, horizonte sin límites*. México: Santillana.
- Conalste (1991). *Hacia un nuevo modelo educativo*. México: SEP.
- Delors, J. (1996). *La educación, encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Díaz Aguado, J. (1996). *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.
- Faure, E. (1972). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza.
- Fernández, P. (1986). *Psicología social de la cultura cotidiana*. México: UNAM.

- Fernández, P. (1991). *El espíritu de la calle, psicología política de la cultura cotidiana*. México: UdG.
- Giner, S. (1987). *Ensayos civiles*. Barcelona: Crítica.
- González, M. (1991). Introducción. En VV. *Ensayos de psicología política en México*.
- Guichard, J. (1995). *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*. Barcelona: Laertes.
- IFAPLAN (1989). *De la escuela a la vida activa*. Madrid: Popular.
- Jares, X. (1991). *Educación para la paz*. Madrid: Popular.
- Mailhiot, B. (1971). *Dinámica y génesis de grupos*. Madrid: Marova.
- Mayor, F. (1990). *Mañana siempre es tarde*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes*. Barcelona: Paidós.
- Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Moscovici, S. (1966). *El compromiso político*. Buenos Aires: Rodolfo Alonso.
- Pascual, R. (1993). *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Madrid: Narcea.
- Rogoff, B. (1994). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- Sacristán, G. y Pérez Gómez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Sánchez, A. (1992). *La animación hoy*. Madrid: CCS.
- Vygotsky, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Buenos Aires: Grijalbo.

DE HISTORIA Y PODERES DE LO ESCRITO: LIBROS DE TEXTO Y LAS CONDICIONANTES DE SU ESCRITURA

*Amílcar Carpio Pérez**

INTRODUCCIÓN

En las siguientes líneas abordaré un tema que en los próximos meses estará en el ojo del huracán. Me refiero a los libros de texto gratuito en general y en particular a los libros de la asignatura de Historia, esto debido a la nueva Reforma de Educación Básica implementada en México. En marzo de 2017 se presentó el nuevo modelo educativo por parte del gobierno encabezado por Enrique Peña Nieto. Según se mencionó este modelo busca por enésima vez la modernización educativa, proponiendo varios cambios respecto al sistema vigente diseñado en los años sesenta:

El primero es dejar atrás las viejas técnicas de memorización para modernizar la forma de enseñar. Un modelo pedagógico que ayude a pensar al alumno y los anime a investigar, analizar la información, sintetizarla y presentarla de forma

* Académico de la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco.

estructurada, en pocas palabras, a decir del secretario de Educación: “Aprender a aprender”. El cambio implicará formar a los maestros, elaborar nuevos libros de texto, dotar a las escuelas de servicios, desde retretes a conexión de internet, y mejorar la equidad y la inclusión en comunidades marginadas. Otra de las innovaciones será imponer el inglés desde primaria hasta la universidad lo que obligará a enseñar el idioma a decenas de miles de profesores durante el próximo año. La tercera novedad será la autonomía que logran las escuelas. Un 80% del nuevo sistema será igual para todos los colegios públicos del país, pero un 20% quedará en manos de profesores y padres para que lo ajusten según sus necesidades (García, 2017).

Cambios en el modelo y los programas implican cambios en los materiales educativos. ¿Pero en verdad con un cambio de modelo se pueden modificar de manera radical la escritura de los libros de texto? Libros, que por cierto, han sido criticados desde sus orígenes y cuyas críticas en actualidad se han intensificado. Aunque debemos destacar que la polémica que envuelve a los libros de texto en especial de Historia es mundial y se relaciona directamente con la función asignada a la historia por los diversos Estados Nación.

En estas líneas planteo destacar algunos puntos relacionados con los problemas de la enseñanza y la escritura de la Historia en nuestro país, considerando principalmente el papel de los libros de texto gratuito de Historia en Educación Básica. Las preguntas que guiarán este texto son las siguientes: ¿Cuáles son las condicionantes de la escritura de la Historia a nivel mundial? ¿Cuáles son las condicionantes de la escritura de los libros de texto de Historia en México? ¿Cómo afecta a la Historia la banalización de su escritura?

El texto está dividido en tres apartados. En el primero planteo seguir algunos de los argumentos esgrimidos por diferentes corrientes historiográficas para analizar la función y la esencia de la Historia a partir de su relación con el poder, los Estados Nación y la imposición de una visión eurocéntrica que se refleja en la escritura de la historia a nivel mundial. En la segunda parte desarrollo el problema de la banalización en la escritura de la historia y

sus repercusiones en la enseñanza de la disciplina en México. En el último apartado abordo el problema actual de las limitantes de la escritura de la Historia en los libros de texto en México.

DE HISTORIA, PODERES DE LO ESCRITO Y SUS CONDICIONANTES

Para iniciar este apartado retomo las propuestas realizadas por los historiadores de la escritura, porque sus aportes son pertinentes para entender la lógica y las condicionantes de los libros de texto gratuito de Historia que analizaré en el apartado final de este trabajo. Parto del supuesto que la escritura de la historia está ligada a los poderes de lo escrito como lo definió el historiador y bibliotecario francés Henri Jean Martin (1924-2007). Por ello, este trabajo sigue algunas de las propuestas de la Historia de la escritura, en particular la Historia del libro, que estudia desde el análisis del mensaje en sí: cómo la recepción de un texto está condicionada por la forma que se le da; analiza los documentos en sí mismo e investiga cómo han ido evolucionando a lo largo de los siglos, su escritura y su presentación; estudia las técnicas de escritura que han permitido fijar un mensaje sobre un soporte dado en función de la lengua y de la psicología de los pueblos que las ha preparado o adoptado; determina en qué medida la manera de presentar los textos ha podido manifestar u orientar los criterios y las formas de razonar de una época o de un medio; trata de comprender a través de la solemnidad de la escritura y de la calidad en la presentación del documento el alcance social que se le confiere; y a través de las señales que destacan cómo abordaban los lectores el texto (Martin, 1999, p. 13).

Dentro de este enfoque también se considera los efectos negativos que ha generado la escritura en general, sobre todo cuando es:

usada como instrumento de sometimiento, porque al transformar el flujo de la palabra en una sucesión de signos [...] lo escrito le ha permitido al hombre analizar el discurso descomponiéndolo; le ha enseñado a distinguir mejor

las palabras, a definir las mejor colocándolas en listas. Convertido en objeto de observación, el discurso hablado, una vez visualizado, desveló sus trampas y la retórica enseñó desde entonces al orador a manejar con conocimiento de causa los sentimientos de su público (Martin, 1999, p. 13).

De esta forma para Henri Jean Martin al acercarnos a la historia de cualquier forma de escritura vemos cómo ésta transforma la distribución del poder, la organización de las sociedades y las maneras de pensar (Chartier, 2007).

Martin desarrolló la hipótesis que considera a lo escrito y lo impreso como un instrumento de poder en manos de algunos grupos especializados, por ejemplo, el escriba egipcio, el secretario renacentista, el consejero de la corte, el tlacuilo prehispánico o incluso el evangelista, entre otros:

Al haber sabido convertirse en árbitros de las decisiones a tomar, con la intervención en su redacción, habituados a demostrar cualquier cosa y la contraría según una retórica precisa [...] están entrenados para considerar los hechos y a los hombres con una lógica fría y abstracta, la misma que fija las intenciones de sus jefes [...] se dedican así a transcribir la voluntad de los poderosos del momento, experimentando la tentación permanente a sustituirles (Martin, 1999, p. 13).

Misma lógica que podemos atribuir a los autores de libros de texto a nivel mundial, sobre todo si consideramos que están a cargo del Estado y de sus instituciones.

También debemos considerar que la ley que guía muchas veces algunos textos busca legitimar una idea o sustituir y remplazar otras, sobre todo si no es del dominio de un grupo hegemónico:

lo escrito tiende a sustituir y a remplazar las normas establecidas por la costumbre, no puede sino llegar a discordar, pasado el tiempo, con una sociedad que fatalmente evoluciona y así su interpretación, cada vez más delicada, pasa a requerir una jurisprudencia, un nuevo diluvio de papel (Martin, 1999, p. 13).

Diluvio de papel se nos avecina con el nuevo modelo educativo, y con la escritura de los nuevos libros de texto de Historia, que tratarán de sustituir los libros elaborados durante el sexenio que gobernó el Partido Acción Nacional (PAN), supuesto adversario político del anterior partido gobernante el Partido de la Revolución Institucional (PRI).

Por otra parte, la temática principal de este texto nos orienta a considerar la problemática de la escritura de la Historia en particular. A finales del siglo XX el historiador de la India y fundador de la corriente de los *Subaltern Studies*, Ranajit Guha (1922), ya había reflexionado al respecto de la Historia y su relación con el poder hegemónico representado por el Estado Nación. En su texto “*Las voces de la Historia*” nos aproxima a la problemática de la influencia del “estatismo” y la “institucionalización” de la disciplina de la Historia. Para él, uno de los principales problemas a destacar es entender el significado del término histórico, al considerar que éste sólo es atribuible a determinados acontecimientos y hechos. Es por ello que Guha se pregunta ¿Quién elige un hecho o acontecimiento para integrarlo en la historia? ¿Quién lo decide, y de acuerdo con qué valores y criterios? Para él es evidente que existe una selección o discriminación de determinados acontecimientos o hechos:

resulta obvio que en la mayoría de los casos la autoridad que hace la designación no es otra que una ideología para la cual la vida del estado es central para la historia. Es esta ideología, a la que llamaré “estatismo”, la que autoriza que los valores dominantes del estado determinen el criterio de lo que es histórico (Guha, 2002, p. 17).

El “estatismo” en la mayoría de los Estado Nación definió, seleccionó, evaluó y discriminó el pasado dominante. En occidente el estatismo se empezó a imponer con el inicio de la era moderna durante el Renacimiento en Italia. En las ciudades-estado del siglo XV el estudio de la historia fue usada para la educación de los gobernadores, por ello tenía un fuerte sentido político; su función

principal fue formar ciudadanos y gobernantes (Guha, 2002, p. 18). El ejemplo más evidente de este tipo de historia la representó la concepción de Nicolás Maquiavelo (1469-1527), por ello, algunos investigadores interpretan que la función de la historia está ligada a la orientación del buen gobierno del Estado:

Para Maquiavelo hacer historia debe tener una justificación que vaya más allá del simple saber por el saber; lo que justifica la Historia es ante todo su utilidad para el presente, que se expresa principalmente en dos aspectos: la Historia debe ser a la vez instructiva y agradable. Esta utilidad radica en lo que podemos aprender de la Historia, sobre todo en lo referente al manejo del Estado. Esta función de la Historia es a su vez posible porque ella revela las causas de los conflictos, permitiendo así tomar decisiones en el presente con miras a evitar su repetición en el futuro. La Historia es pues fuente de discernimiento político para el buen gobierno del Estado (Salcedo, 1989, p. 98).

Ranajit Guha detecta pocos cambios de este “estatismo” en los siglos posteriores. Afirmo la existencia de una continuidad hasta el siglo XIX, cuando se introduce un nuevo elemento: la “institucionalización universitaria”. Durante este siglo la Historia formó parte de las disciplinas enseñadas en las universidades europeas, cuya narrativa estuvo influenciada por las necesidades del Estado; por ello, los temas abordados fueron principalmente aquellos pasajes que rescataban los héroes, las batallas, los símbolos, etcétera que exaltarán la formación del Estado y además que fortaleciera el nacionalismo. Con el ascenso de la burguesía en Europa y tras siglos de forjar un fuerte vínculo durante el siglo XIX se reafirmó el vínculo que determina que: “la política se ha convertido en el fundamento de la erudición histórica” (Guha, 2002, p. 18). Este fundamento por supuesto sigue vigente aún en la actualidad.

En el mismo tenor el historiador Bengali Dipesh Chakrabarty (Calcuta, 1948) recuerda como en el contexto del fin de la Segunda Guerra Mundial se generó la posibilidad para plantear la escritura de una nueva historia donde tuvieran cabida las minorías y grupos

subalternos como la de exesclavos, clases trabajadoras, convictos, mujeres, entre otros:

Con la presión de mayores demandas por la democratización de los pasados, la lista fue incrementándose durante los años setenta y ochenta para incluir a los así llamados grupos étnicos, a los pueblos indígenas, a los niños, a los ancianos, a los homosexuales y a las lesbianas (Chakrabarty, 2013, p. 197).

Durante la segunda mitad del siglo XX la diversificación de la escritura de la Historia propició un aumento de las críticas a las historias oficiales a nivel mundial. Dipesh Chakrabarty llama a este cambio “democratización” en la escritura de la Historia, lo que posibilitó combatir exclusiones y omisiones de las narrativas sobre la nación: “Los relatos del pasado de la nación, oficiales o consagrados oficialmente, han sido cuestionados en muchos países por los defensores de las historias de las minorías” (Chakrabarty, 2013, p. 197). Pero ¿Cuál es el problema de las historias nacionales para Chakrabarty? Para él y en general para aquellos que se afiliaron a la tradición de los *Subaltern Studies*, tiene que ver con el papel de la Historia como discurso legitimador del imperialismo, la cultura Occidental y de los Estado Nación:

el imperialismo europeo moderno en muchas otras partes del mundo— utilizó la “historia”, o las prácticas de la disciplina, conforme fueron emergiendo en el siglo XIX, para someter a los pueblos que, según los pensadores europeos, tenían “mitos” pero no un sentido de la historia (Chakrabarty, 2013, p. 198).

Estas críticas también fueron desarrolladas por el antropólogo e historiador Jack Goody, para quien la historia escrita fuera de Europa mantiene como matriz primordial los procesos sucedidos en Occidente, a pesar que en otros continentes existió un desarrollo diferente de sus culturas. A este proceso lo denominó el “robo de la historia”, que significa la apropiación de la historia mundial por parte de occidente (Goody, 2006, p. 7). Su argumento central es que

los acontecimientos sucedidos principalmente en la Europa occidental se han impuesto como rasero al resto del mundo, propiciado por una visión eurocentrista exagerada, producto de los procesos históricos desarrollados en Europa que posibilitó que afanzara su poder sobre el resto del orbe:

El eurocentrismo inicial se vio agravado [...] por el dominio mundial en varios aspectos que se consideraban primordiales. Empezando en el siglo XVI, Europa adquirió una posición dominante en el mundo en parte gracias al Renacimiento, a través de los progresos en las armas y las velas que permitieron explorar y descubrir nuevos territorios y desarrollar su empresa mercantil, del mismo modo que la invención de la imprenta facilitó la divulgación del conocimiento. A finales del siglo XVIII con la Revolución industrial, alcanzó realmente el dominio económico a escala mundial. Cuando existe un contexto de dominio, el etnocentrismo adopta un aspecto más agresivo. Las otras razas se convierten automáticamente en razas inferiores y en Europa una sofisticada erudición [...] elaboró razones para fundamentar tal idea (Goody, 2006, p. 12).

Este etnocentrismo se desarrolló con fuerza en nuestro país desde el siglo XIX, imponiéndose como modelo de civilización Occidente, su medición del tiempo y su división temporal. Por ello, medimos el tiempo siguiendo la pauta de antes y después de Cristo y se enseñan etapas de nuestra historia comparados con periodos ajenos a nuestro continente como Edad de Piedra, Bronce o Edad de Media. Asimismo, en la historia dominan categorías como feudalismo, capitalismo, entre otras, incluso historiadores han tratado de buscar sus símiles en otras latitudes y épocas, cayendo muchas veces en el anacronismo. Por supuesto este etnocentrismo sigue vigente en los libros de texto de Historia en México, tanto la medición del tiempo y los periodos históricos occidentales, así como las categorías han tenido fuerte presencia en los planes, programas y libros de texto de nuestro país.

Guha considera que uno de los factores de la imposición eurocéntrica se relaciona con el dominio de la filosofía europea que

justificó desde el primer contacto con otros continentes la idea de la existencia de “pueblos sin historia”. La empresa de conquista llevada a cabo por Europa desde finales del siglo XV, colocó a este continente en la posibilidad de clasificar al “otro” debido a que pudo “identificarse a través de una, alteridad de una multitud de razas, religiones, lenguajes y culturas” (Guha, 2003, p. 22). De esta forma el etnocentrismo contribuyó a inventar nombres y categorías con el objetivo de que Europa se explicara sin romper las justificaciones religiosas, filosóficas y políticas existentes. Es decir, a partir del pensamiento europeo se obligó a encajar al resto del mundo: “Una de dichas invenciones, que consistía en encontrar bastante pronto un lugar en el léxico cada vez mayor de alteridades, lo constituye el concepto de ‘pueblo sin historia’” (Guha, 2003, p. 22).

Para Guha, la frase “pueblo sin historia” fue usada principalmente para nombrar aquellas civilizaciones que no contaban con escritura, este hecho justificó el ser tratados como culturas inferiores. Esta idea fue impuesta en un inicio por la fuerza de las armas, pero posteriormente se legitimó con armas más duraderas: las ideas. En este proceso la filosofía jugó un papel de gran fuste:

La filosofía estaba en armonía con esta evolución desde un primer momento, como ya se desprendería de algunos ensayos políticos de Kant. Pero le tocó a Hegel, atrapado como estaba en el flujo y reflujo de las revoluciones europeas de su época, asentar los cimientos de una filosofía global de la historia con la cuestión del estado como núcleo de la misma. Un pueblo o una nación carece de historia, afirmaba, no porque desconozca una forma de escritura, sino porque, como carecía de calidad de estado, no tenía nada sobre qué escribir (Guha, 2003, p. 23).

Este tipo de razonamiento justificó que a todo pueblo al margen de Europa se le tratará como “faltos de inteligencia [...] niños, que se limitan a existir, lejos de todo lo que signifique pensamientos y fines elevados” y por lo mismo incapaz de tener su propia historia (Guha, 2003, p. 23). Guha resalta la construcción de una idea

de inferioridad para las sociedades no europeas desde los primeros contactos, inferioridad que marcó las narrativas sobre estos pueblos. Además, desde la filosofía también se legitimó la idea que la Historia solo era privilegio de aquellas sociedades cuya organización y forma de gobierno fuera el Estado. Por ello, Hegel menciona hacia 1830 que los Estados Americanos seguían en proceso de formación y por lo mismo carecían de historia:

De América y su grado de civilización, especialmente en México y Perú, tenemos informaciones, pero no importan sino como cosa enteramente nacional, que muere en cuanto se aproxima el español. América ha demostrado siempre en ella misma ser impotente física y psíquicamente, y así ha permanecido hasta hoy. En cuanto los europeos llegaron a América, los aborígenes fueron evaporándose al solo aliento de la actividad europea. En los Estados Unidos de Norteamérica todos los ciudadanos descienden de europeos, que no pudieron fundirse con los aborígenes: los fueron echando atrás. [...] En el sur los nativos fueron tratados con violencia mucho más grande, y empleados en trabajos tan pesados que exigían una fortaleza para la cual no estaban capacitados. Una disposición débil y desapacible, la falta de carácter, y una sumisión pasiva frente a los criollos, y mayor frente a los europeos, son las características principales de los aborígenes americanos que están lejos de que logren los europeos hacer que nazca en ellos el espíritu de independencia. La inferioridad de estos individuos en todo sentido, hasta en su propia estatura, es notoria; sólo cabe descontar una raza aislada como la de los Patagonia, en el sur, de naturaleza más vigorosa pero que todavía se mueven dentro de una condición de rudeza y barbarie (Arciniegas, 1987, pp. 2-3).

Resumiendo, podemos destacar que la disciplina de la Historia a nivel mundial ha tenido una relación muy estrecha con el poder. Estatismo, institucionalización, imperialismo, eurocentrismo, son algunas de las condicionantes que se encuentran enquistadas desde hace siglos en la escritura de historias principalmente nacionales. Son condicionantes que permanecen con algunas variantes en la actualidad; por lo tanto, se ha desarrollado parcialmente lo que

llamó Dipesh Chakrabarty una democratización de las narrativas históricas, debido al peso y al control del estatismo en los libros de texto en México como veremos más adelante.

LA HISTORIA OFICIAL Y LOS COMERCIANTES DE LA HISTORIA

Desde la década del sesenta los libros de texto han sido una de las herramientas educativas centrales empleadas por el Estado mexicano, para fortalecer su proyecto de educación básica. Aunque los reflectores los ha acaparado el libro de texto gratuito (LTG) de educación primaria, a últimas fechas también el libro de secundaria ha cobrado relevancia, debido a la participación del Estado –por medio de la Secretaría de Educación Pública (SEP)– en la evaluación, compra y distribución de estos textos.

Pero de entre los diversos libros de texto existentes, el de Historia tiene ciertas características que lo hacen un material polémico y por lo mismo se encuentra en la palestra de forma constante. En la asignatura de Historia, además de llevarse a cabo las batallas didácticas y curriculares, es el espacio donde se dirimen y proyectan la identidad nacional, el ideal de ciudadanía y laicidad, los acontecimientos destacados en la construcción del Estado-Nación, se confirman los héroes y villanos que se recuerdan en el calendario cívico, se legitima una versión única y oficial de nuestro pasado, entre otros.

La historia enseñada en educación básica forma parte del proyecto de Nación del grupo en el poder en turno. Por ello, no debe sorprender que la asignatura de Historia y los LTG narren acontecimientos que fomentan principalmente una historia oficial o llamada también de “bronce”. Para Mario Carretero el texto escolar es un artefacto cultural, político con una dimensión económica (2007, p. 76). Por lo anterior, una de las mayores críticas hechas a los LTG es el monopolio que mantiene el Estado en la selección de los contenidos y en su elaboración. No es raro encontrar críticas de los

especialistas cada que se presenta una nueva edición de los LTG. Aunque sorprende que algunos de los cuestionamientos se sigan centrandos en destacar lo obvio, es decir en señalar que los LTG reproducen una historia oficial, plagada de fechas de acontecimientos políticos, procesos ligados a la construcción del Estado, con una lista abultada de nombres; una historia que propicia el aprendizaje memorístico de los hechos del pasado. Sin duda esta historia que se enseña en educación básica debe ser sustituida por una más crítica y menos oficialista, pero considero que deben ser los especialistas en historia y educación los encargados de llevar a cabo este cambio.

El señalamiento de que los LTG transmiten una historia de Estado es tan viejo como los propios libros, argumento constantemente usado para ganarse el aplauso de aquellos que piensan que el Estado oculta la verdadera historia; aunque desde hace varios años tenemos al alcance otras versiones de la historia pero aún no con la difusión deseada.

En la actualidad podemos criticar la mala divulgación de las investigaciones, su lenguaje a veces confuso, su costo elevado para la mayoría de los mexicanos, sus temáticas a veces aburridas, entre otros, pero no podemos negar que hay un número creciente de revistas, libros, programas de radio y televisión, la internet, películas, ferias del libro, coloquios, museos que acercan al gran público a una versión de la historia alternativa a la fomentada por el Estado. Aunque también han aumentado los trabajos en cuyas páginas abundan los juicios, filias y fobias personales del autor; textos igual de peligrosos que la versión oficial. Un ejemplo de esto último lo tenemos en la imagen de Francisco Martín Moreno, comerciante de la historia que difunde sus verdades a medias con el apoyo de los medios de comunicación, quien hoy arremete contra la historia contada en los LTG, aunque llega medio siglo después al debate, no ofrece nada nuevo, sólo un libro que llenará las mesas de las librerías debido al *marketing*. La premisa de su último libro es que: “Los libros de texto nos han dicho verdades a medias; hay una confusión horrible y los académicos de este país, quienes conocen la historia,

deben revisar los libros de texto porque están confundiendo a la niñez” (Thomas, 2016). Esta es una verdad muchas veces anunciada.

A la par de Martin Moreno encontramos una lista larga de mercaderes de la Historia que están engrosando los estantes de las librerías me refiero a autores como: Macario Schetinho, José Manuel Villalpando, Juan Miguel Zunzunegui, Luis González de Alba, Armando Fuentes Aguirre “Catón”, entre otros. Jueces del pasado que se han aprovechado de la moda de la banalización de la historia oficial; aquella que en un inicio buscó bajar del pedestal a los grandes héroes y mostrarlos como hombres de carne y hueso, seres terrenales. Pero en la actualidad hemos caído en el extremo contrario, al contar la historia como si fuera una nota de espectáculos y telenovelas: es decir buscando el escándalo en el pasado. De esta forma presentamos a Hidalgo como un sacerdote mujeriego, jugador y bohemio; a Morelos como un sacerdote mujeriego como su mentor; a Juárez como un indígena proyanqui, cuyo anhelo era hacer de México un protectorado norteamericano; a Villa, un cuatrero con oficio de roba vacas; y así por el estilo. El problema de banalizar la historia de esta manera radica en que se presentan a los líderes de movimientos sociales y revolucionarios como personas movidas más por ambiciones e intereses personales, que por una ideología o preocupación colectiva. Además, la mayoría de estas historias se presentan al público sin una investigación sólida que las sustente. Por ello, el historiador Pedro Salmerón ha llamado a este tipo de escritores como “falsarios del pasado” o desmitificadores entre comillas, ya que este tipo de trabajos dañan a la Historia debido a que disfrazan una supuesta ofensiva contra la historia oficial que:

es en realidad una ofensiva (potenciada y ampliada por los medios de comunicación, cobijada por ellos y consentida por el gobierno, que daba a estos falsificadores los mejores financiamientos y espacios posibles) contra una historia crítica y profesional que enarbolan en sus investigaciones temas sobre movimientos sociales que demandan democracia, libertad justicia (Salmerón, 2014, p. 13).

Como demostró Salmerón estos mercaderes del pasado son partidarios del gobierno en turno y sus textos son letras que buscan legitimar al poder, es decir, una historia al servicio del poder.

Existen trabajos mejor logrados para conocer otras versiones del pasado, por citar sólo un ejemplo tenemos el libro del historiador José Antonio Crespo, *Contra la Historia oficial*, publicado en 2010, que “difunde una visión crítica de la epopeya nacional bajo el supuesto de que así será posible asumir una postura más realista respecto de nuestro despliegue histórico” (p. 5).

LAS CONDICIONANTES INSTITUCIONALES EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Los anteriores señalamientos a los LTG se han realizado una y otra vez, pero al centrarse sólo en los libros se opacan otros problemas de igual importancia y que pocas veces se mencionan en los análisis sobre el papel de la historia en la educación. Los LTG en México son resultado de los programas y planes propuestos por la SEP, institución que forma parte del Estado. De esta manera, como lo señaló Guha, el estatismo es uno de los problemas clave para entender la escritura de los LTG en México. Considero pertinente adentrarnos en esta problemática tomando en cuenta las siguientes interrogantes: ¿Quién escoge los temas que se manejan en los programas y libros de texto? ¿Quién elige los autores? ¿Quiénes aprueban la publicación de un LTG?

Hay que recordar que el proyecto de los LTG se implementó a finales de los años cincuenta, década que se caracteriza por el crecimiento económico, la federalización de la educación y un marcado nacionalismo que sirvieron de base para impulsar el proyecto de desarrollo educativo. Con Adolfo López Mateos en la presidencia se llevó a cabo una reforma educativa que buscó garantizar la educación primaria obligatoria y gratuita.

El libro de texto fue una de las preocupaciones educativas más importantes del gobierno de López Mateos, quien llegó a manifestar: “poco puede hacer la escuela por los niños si sus padres no tienen recursos para comprarles los libros de texto”. En este periodo Jaime Torres Bodet se encontraba al frente de la Secretaría de Educación e impulsó una extensa campaña de alfabetización cuyo objetivo era que:

cada estudiante del nivel obligatorio asistiera a la escuela con un libro de texto bajo el brazo, pagado por la Federación [...] con la visión de que el libro de texto gratuito, además de un derecho social, fuera un vehículo que facultara el diálogo y la equidad en la escuela (Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos [Conaliteg], 2016).

Con esta finalidad se creó en 1959 la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg), instancia encargada de imprimir y repartir estos materiales a nivel nacional.

Los LTG tenían el objetivo de servir como instrumento formativo de los ciudadanos mexicanos. El Estado buscó consolidar la identidad nacional a través de ellos, al utilizar un lenguaje sencillo y presentar un desarrollo histórico homogéneo. Sin embargo, los primeros LTG en México nacieron envueltos en la polémica y arrojados por la política, y a escasos años de haberse decretado su uso a nivel nacional las críticas ya estaban presentes. Por ejemplo, en 1962 el abogado y político Adolfo Christlieb Ibarrola, manifestaba que el establecimiento de los LTG era contrario a la dignidad del maestro, además de antipedagógico, porque:

El maestro, convertido en tributario espiritual del libro único, no sólo perderá todo estímulo creador y dejará de contribuir al desarrollo de la enseñanza mediante la creación de mejores libros de texto –para los cuales obviamente no encontrará ni editor ni consumidor– sino que acabará por convertirse en un repetidor mecánico de las cuartillas impuestas por el Estado, con el consiguiente estancamiento intelectual de maestros y alumnos (Christlieb, 1962).

Estas palabras son síntoma de una preocupación educativa, pero también de una postura política si tomamos en cuenta que Adolfo Christlieb fue un destacado panista y opositor en su momento del gobierno en turno.

Jaime Torres Bodet menciona en sus memorias que tuvo que responder en 1962 a las constantes críticas, que tenían más una preocupación política que educativa y lo hizo patente con las siguientes palabras:

¿En cuál de todas sus páginas hay alguna orientación que se aparte de los principios y los ideales de nuestra democracia? Son obras escritas dentro de una voluntad positiva de unión patriótica, sin pasiones y sin rencores. Millares de padres de familia los han aprobado expresamente, según lo atestiguan las publicaciones reproducidas en la prensa capitalina y lo confirman, día a día, los informes enviados por las direcciones de educación en los Estados y Territorios (Torres, 1959).

En las décadas siguientes estas polémicas no desaparecieron, incluso se incrementaron y se llevaron a cabo desde diferentes frentes, a veces con motivos educativos y otras veces por revanchas políticas o intereses comerciales.

El problema de los LTG relacionado con los contenidos y temas abordados ha estado presente desde sus orígenes por las condicionantes que se establecieron y que reducen el margen de acción de los escritores de estos materiales. El Estado se adjudicó el derecho de desarrollar los planes y programas de educación básica, como se estableció en la Ley Orgánica de Educación Pública de 1942. Estos planes y programas han sido desde el inicio un machote que orienta la escritura de los autores de los LTG, quienes se enfrentan a una preselección de temas, contenidos y aprendizajes en los que no pueden influir. Pero, ¿quién realiza esa selección? Este es uno de los temas poco explorados entorno a los LTG y que es un problema vigente en la elaboración de los materiales educativos para educación básica; si algún autor quiere presentar un material educativo

se debe apegar cien por ciento a los programas para que su trabajo sea aprobado.

En la primera generación de los LTG el Consejo Nacional Técnico de la Educación (Conaltec) fue la instancia que realizó esos planes a solicitud de Jaime Torres Bodet. En la actualidad la Dirección General de Desarrollo Curricular de la Subsecretaría de Educación Básica es la encargada de realizar los programas y planes de estudio que se deben considerar para la elaboración de los LTG; por lo mismo es la instancia que impone los contenidos, aprendizajes esperados y competencias a desarrollar con estos materiales. Esta es una condicionante que determina y orienta la escritura de los autores de los LTG hasta la fecha; por ello el resultado es siempre el mismo, aunque los LTG fueran escritos por el mejor pedagogo o psicólogo educativo y el más ilustre historiador, serán libros que emanen historia oficial. Así, el problema no son sólo los LTG, el mayor problema son los planes y programas de la sep y las personas encargadas para su elaboración.

En la primera generación de LTG pesó de manera determinante la figura de un personaje en las decisiones relacionadas con estos materiales, Jaime Torres Bodet confió desde un inicio el proyecto de los LTG a Martín Luís Guzmán, como lo manifestó en un documento con relación a la fundación de la Conaltec:

¿Quién redactaría esos nuevos textos? [...] Nuestros más célebres escritores no descenderían de las alturas de su Parnaso, para contar a los niños la historia de México [...] Algunos, ciertamente, me oyeron con más cautela [...] El que se interesó desde luego por semejante empresa fue Martín Luis Guzmán (Torres, 1959).

Pero la injerencia de Martín Luís Guzmán no terminó con la organización del proyecto, hay evidencias que nos confirman incluso su participación en la reelaboración y en los cambios de algunos capítulos de los primeros LTG. A decir del historiador Carlos Torres Palafox, los LTG también pasaban por su mano, lo que coartaba aún

más la libertad de escritura de los autores. Una carta de los autores de los primeros LTG fechada en 1964 y dirigida a Martín Luís Guzmán evidencia este problema:

Me complace en expresar a usted mi agradecimiento porque, [...] se sirvió poner tanto interés para revisar y corregir el Libro de Texto y el Cuaderno de Trabajo de Quinto Año de Historia y Civismo [...] Al mismo tiempo, reconozco la amplia intervención que tuvo usted en la orientación, corrección y redacción de algunos capítulos, de los cuales no tengo inconveniente en aceptar que usted haga uso (Torres, 2015, p. 101).

En los actuales LTG también intervino la SEP por medio de la Dirección General de Materiales Educativos para modificar el texto de algunos contenidos. Esto fue evidente sobre todo en el tema del movimiento estudiantil de 1968, donde se eliminaron fragmentos del texto en 2010 sobre el número de muertos y las consecuencias políticas y sociales del movimiento. Otro momento donde el Estado ejerce su monopolio es en la selección de los autores, que son elegidos algunas veces por concurso, otras por contrato y en ocasiones por encargo. Pero el problema de fondo está en la opacidad que envuelve este proceso. Para Carlos Torres Palafox el problema es claro al referirse a este proceso en los primeros LTG:

los criterios de elección de los jurados de los concursos también pueden verse como un agente que inhibió la participación de historiadores y autores. No sabemos qué otros criterios utilizaban para elegir o recomendar una obra además del apego a las especificaciones de los guiones (Torres, 2015, p. 96).

Un problema que existe en la actualidad en varias instancias ligadas a los procesos de los LTG es la burocratización de algunos cargos, lo que propicia por ejemplo, que un burócrata alejado de los avances educativos e historiográficos tome decisiones sobre la elección de los contenidos, aprendizajes, enfoques y competencias de una asignatura. El otro extremo son los cambios de personal que suceden al

inicio de cada sexenio lo que a veces impide que un mismo equipo de trabajo culmine un proyecto. Por ello, muchas veces los LTG se escriben obedeciendo tiempos políticos y no educativos, confirmando lo expresado en los sesentas por el historiador Daniel Cosío Villegas al mencionar que uno de los mayores problemas que tienen los libros de texto es “que no se toma el tiempo necesario (para su elaboración) ni se difunde ampliamente el concurso ni se busca una comisión revisora más eficaz y tampoco se somete a crítica pública para modificarlo” (Torres, 2015, p. 95).

CONCLUSIONES

A manera de conclusión me gustaría responder dos preguntas centrales en este trabajo: ¿Se pueden tener LTG que no narren la historia oficial? La respuesta no es sencilla. Mientras los LTG y las instancias que se involucran en su proceso estén financiadas por el Estado, difícilmente se fomentará otra versión del pasado. La historia oficial está condenada a ser eso: historia oficial. Sigue siendo necesario revisar qué tipo de historia se debe de enseñar en nuestro país, pero no hay que perder de vista que es una asignatura donde diferentes sectores de la sociedad se sienten con el derecho de ver su pasado reflejado en un libro dirigido a niños como los: políticos, religiones, líderes locales, grupos minoritarios, académicos, educadores, maestros, medios de comunicación, empresarios, entre otros, todos tienen una idea de la historia que se debe de enseñar. Pero lo complicado de las versiones únicas es hacer dialogar todas esas visiones. Mientras este cambio no se realice, cada generación de LTG será criticada por mantenerse fiel a sus orígenes, y aparecerán los agoreros de siempre, haciendo las críticas cíclicas de siempre. Nuestra labor como interesados en la historia, es poner al alcance de un gran público investigaciones de calidad, producto de un verdadero trabajo a profundidad, en un lenguaje claro. Pero evitando los peligros de los comerciantes y falsarios de la historia. La lucha contra la

historia oficial por el momento la tendremos que continuar fuera de las escuelas.

La otra pregunta a responder es: ¿Qué historia debería enseñarse en la educación básica? La mayoría de los especialistas en Historia coincide en la importancia de la enseñanza de la historia a nivel básico, aunque difieren en el qué se debe enseñar. Incluso para algunos el Estado mexicano tiene aún la obligación de estimular vínculos que ligen simbólicamente y promuevan una idea de lo mexicano. En lo particular coincido con el colectivo sobre difusión histórica el Presente del pasado 2.0, que propone una enseñanza que se centre en una:

cultura cívica que sirva para que la gente, además de adquirir conciencia de su realidad por medio de la comprensión de procesos históricos, pueda construir la memoria colectiva y el sentido de sus comunidades en el presente y para el futuro. Una cultura cívica que se haga cargo de la violencia y la injusticia del pasado pero que no fomente el odio; que conmemore los procesos históricos protagonizados por el pueblo más que las gestas individuales; una cultura cívica que evoque procesos y momentos relacionados con los valores de un Estado liberal, democrático, laico, incluyente, tolerante, y que busque preservar su propia existencia, la integridad de su territorio, su soberanía y su organización como un estado de derecho (Salmerón, 2014, p. 56).

La historia sigue teniendo importancia como parte de las asignaturas de educación básica, pero se debe de valorar su función social, que ha sido tema de grandes debates hasta nuestros días.

REFERENCIAS

- Arciniegas, G. (1987). Hegel y la Historia de América. *Memorias del Congreso Internacional Extraordinario de Filosofía*, 1, 1-8.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Barcelona: Paidós.

- Chakrabarty, D. (2013). Historias de las minorías, pasados subalternos. En Raúl Rodríguez (Comp.), *Estudios Subalternos: Una cartografía a (des) tiempo* (197-218). Colombia: Universidad del Cauca.
- Chartier, R. (2007). *Henri-Jean Martin (1924-2007)*. Buenos Aires: Teoría de la Historia. Recuperado de <https://introduccionalahistoriajvg.wordpress.com/2012/08/21/%E2%90%A5-henri-jean-martin-1924-2007/>, el 13 de diciembre de 2018.
- Christlieb, A. (1962). *El texto único y obligatorio*. México: Memoria política de México. Recuperado de <http://www.memoriapoliticademexico.org/Textos/6Revolucion/1962-TU-CIA.html>, el 13 de diciembre de 2018.
- Conaliteg, (2016). *Historia de la Conaliteg 1944 a 1982*. México: Conaliteg. Recuperado de <http://www.conaliteg.gob.mx/index.php/inicio/historia>, el 13 de diciembre de 2018.
- Crespo, J. (2010). *Contra la Historia oficial*. México: Debate.
- García, J. (2017). *México pone fin a un modelo educativo de 50 años*. México: El país internacional. Recuperado de: http://internacional.elpais.com/internacional/2017/03/13/mexico/1489431383_940844.html, el 13 de diciembre de 2018.
- Guha R. (2002). *Las voces de la historia y otros estudios subalternos*. Barcelona: Crítica.
- Guha R. (2003). *La historia en el término de la Historia Universal*. Barcelona: Crítica.
- Goody J. (2006). *El robo de la historia*. España: Akal.
- Martin, H. J. (1999). *Historia y poderes de lo escrito*. Gijón: Ediciones Trea.
- Salcedo, F. E. (1989). *Niccoló Machiavelli, Florentine History*, London: J. M. Dent y Co. Colombia: Historia Crítica. Recuperado de <https://historiacritica.unian-des.edu.co/view.php/16/view.php>
- Salmerón P. (2014) *Falsificadores de la historia y otros extremos*. México: Ítaca.
- Thomas, G. (2016). *Libros de texto, una revuelta antipedagógica: Francisco Martín Moreno*. México: Radio Formula. Recuperado de <http://www.radioformula.com.mx/notas.asp?Idn=570360&idFC=2016>, el 13 de diciembre de 2018.
- Torres Bodet, T. (1959). *1959 La Creación de la Comisión Nacional de Libros Gratuitos*. México: Memoria política de México. Recuperado de <http://www.memoriapoliticademexico.org/Textos/6Revolucion/1959CNL.html>, el 13 de diciembre de 2018.
- Torres Palafox, C. (2015). *Tras las huellas de la Historia y los historiadores en los libros de texto gratuitos 1959-1966*. Tesis de licenciatura. México: ENAH.

PARTE II
LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y RELATOS DE VIDA

MEDIACIÓN, ARTEFACTOS Y DOCENCIA. UN ENFOQUE DESDE LAS PRÁCTICAS

*Neftalí Secundino Sánchez y Laufen Santana Flores**

INTRODUCCIÓN

Desde su rehabilitación en el contexto soviético, como su puesta en circulación inicial en otros lugares, rebasadas más de cinco décadas (Wertsch, 2001), la teoría sociocultural se ha renovado mediante diversas contribuciones. Se han desarrollado variados enfoques que comparten “la idea de que la teoría desarrollada por Vygotsky proporciona un valioso instrumento para estudiar o intentar comprender los procesos de formación social de la mente” (Daniels, 2003, p. 104).

Entre las aportaciones posvygotskianas más conocidas, encontramos: la teoría de la actividad cultural histórica, los modelos de aprendizaje situado y los enfoques basados en la cognición distribuida (Daniels, 2003, p. 104). En cada uno de estos enfoques se han desarrollado metodologías que han impulsado diversos alcances en formas de investigación e intervención.

* Académicos de la Universidad Pedagógica Nacional, Acapulco.

Como señalan algunos estudiosos (Kuzolín, 1994), en la obra vygotskiana encontramos interrelacionadas, nociones tales como “procesos mentales superiores, la noción de actividad mediada y la noción de herramientas psicológicas” (p. 113). Alrededor de algunas de estas nociones existen trabajos donde fueron exploradas en etapas muy tempranas del desarrollo de la teoría, como la noción de procesos mentales superiores, en los propios trabajos de Vygotsky y Luria en el Asia Central (Kuzolín, 1994, p. 130). De manera muy prolífica, principalmente entre los continuadores, el tema de la acción mediada, ha arrojado un conjunto muy significativo de investigaciones, tanto de corte teórico como empírico (Wertsch, 1999).

No ha corrido con similar suerte, en cambio, la noción de herramientas psicológicas, esto es: “signos, símbolos, lenguajes, fórmulas, medios gráficos” (Kozulín, 2000, p. 29). Es notorio el vacío que puede observarse al respecto tanto en el territorio de la investigación, como de la intervención. En efecto, ésta parece ser la noción históricamente menos desarrollada por los continuadores vygotskianos. Sin embargo, en los últimos años esta noción ha sido renovada por algunos autores, si bien retomándola bajo un nuevo enfoque, introduciendo el concepto de artefacto (Wartofsky, 1979, Cole, 1999). A partir de esta categoría la contribución añadió una nueva tipología a la inicial de Vygotsky, alrededor de la denominación de instrumentos psicológicos, por lo que se han desarrollado, adicionalmente, trabajos, sobre todo, bajo la expectativa de la intervención en ámbitos educativos.

En este texto retomaremos contribuciones llevadas a cabo sobre esta última categoría de artefacto, para aplicarlas al análisis de actividades docentes, en lo que denominaremos un enfoque desde las prácticas, por tener a éstas como un referente empírico primordial.

El objetivo central consiste en: Identificar los tipos de artefactos usados en la clase, su prevalencia en la constitución, así como su papel en el decurso y los resultados de la misma.

Constituye, por ahora, un acercamiento cualitativo, exploratorio (Kerlinger y Lee, 2002), descriptivo, en el que se analizarán clases de nivel licenciatura.

DEL CONCEPTO DE INSTRUMENTO PSICOLÓGICO AL DE ARTEFACTO

La importancia de la noción de instrumento en la teoría sociocultural es un aspecto central. Para autores, como Kozulín (2000) en la teoría de Vygotsky, los instrumentos principalmente psicológicos, juegan un papel intermediario fundamental en la realización de la actividad humana.

Para fundadores de la teoría sociocultural, como Luria (citado en Cole y Engeström, 2001),

el hombre difiere de los animales por el hecho de que puede hacer y emplear herramientas [Tales herramientas, continuará diciendo] no solamente modifican de manera radical las condiciones de su existencia, sino que también operan sobre el hombre en tanto producen un cambio en él y en su condición psíquica. [Estos cambios, provenientes de la mediación instrumental, ciertamente, apuntan a un tipo fundamental de cambio estructural. Así] en lugar de aplicar directamente su función natural a la solución y una tarea concreta, el niño pone, entre esa función y la tarea, un determinado medio auxiliar [...] gracias al cual logra realizarla (p. 27).

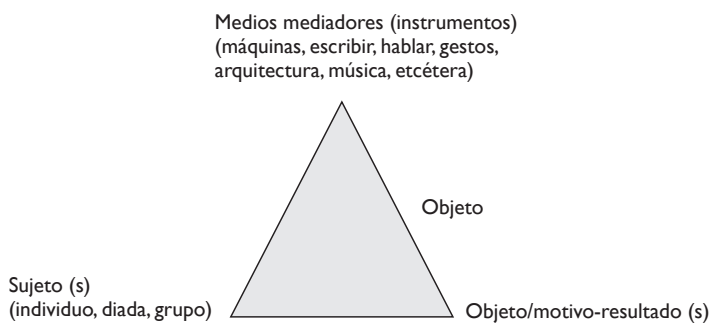
Autores contemporáneos, como Cole (citado en Wells, 2000), agregarán otras características: “todos los instrumentos tienen una naturaleza dual como artefactos: son al mismo tiempo materiales e ideales y, en consecuencia, exigen de sus usuarios una actividad física e intelectual” (p. 26). Wells, a su vez, ha puesto particularmente de manifiesto que:

el interés de Vygotsky se centraba en el efecto transformador de introducir instrumentos en la relación entre el ser humano y su entorno y, en particular,

en el efecto de los signos empleados como instrumentos psicológicos para mediar en la actividad mental [como asumía al respecto Luria, a decir de la nota precedente] (2000, p. 27).

La estructura de la actividad mental resultante de la mediación instrumental, generalmente ha sido representada por los autores de la teoría sociocultural con un triángulo.

Figura 1. Modelo de primera generación de la teoría de la actividad



MODELO DE PRIMERA GENERACIÓN DE LA TEORÍA DE LA ACTIVIDAD

Fuente: Elaboración propia.

Uno de los pocos autores que ha avanzado en su utilización en el territorio empírico ha sido Cole. Este autor, retomando la tesis central de la escuela cultural-histórica rusa “la estructura y el desarrollo de los procesos psicológicos humanos surgen por la actividad práctica mediada culturalmente y en desarrollo histórico” (1999, p. 106), ha optado, no obstante, por utilizar el concepto de artefacto, conceptualizándolo “como algo que adquiere significado y valor mediante su existencia en un campo de la actividad humana” (Daniels, 2003, p. 32), en lugar de instrumento, decididamente vygotskiano, este último. Así, los artefactos se convierten en partes constitutivas del pensamiento, un nuevo territorio de realizaciones con su influencia.

Cole reelabora la noción de artefacto y retomando la jerarquía de los tres niveles propuesta por Wartofsky (1979), que se

desplegará en apartados un poco más adelante, aplica esta idea de nuevo cuño en el diseño de una teoría histórico-cultural de la mente (Cole, 1997, p. 153). Desarrollando en la conocida propuesta de intervención educativa “La Quinta Dimensión”, un sistema de actividades diseñado “para fomentar el desarrollo intelectual de niños entre 6 y 12 años” (p. 153). Este autor continuará caracterizando su propuesta educativa:

como un artefacto terciario y como un sistema cultural. En tanto artefacto terciario se trata de un sistema de actividades articulado por artefactos primarios y secundarios, y la participación en el sistema está diseñada no sólo para que sea satisfactoria en sí misma, sino para proporcionar experiencias a los participantes que puedan influir en sus vidas, en la comunidad y en la escuela. En tanto sistema cultural, se trata de una actividad articulada por normas, metas, significados y conocimiento esotérico que proporciona el medio para el aprendizaje y el desarrollo (p. 155).

Despuntan como aportes promisorios, trabajos que cabe enlistar en una generación posvygoskiana, como la de la cognición distribuida, representada por Pea (2001). Este autor inscribiendo sus reflexiones en el ámbito de lo educativo, reconoce la naturaleza de la inteligencia como distribuida en los artefactos, caracterizándolos como:

Esas ubicuas estructuras mediadoras que organizan y limitan la actividad, abarcan no solamente objetos diseñados tales como herramientas, instrumentos de control y representaciones simbólicas como gráficos, diagramas, textos, planos y figuras, sino también a las personas en sus relaciones sociales, lo mismo que a aspectos e hitos del entorno físico (p. 77).

EL DESARROLLO DE LA NOCIÓN DE ARTEFACTO DESDE LA PERSPECTIVA DE LA INTERVENCIÓN

Los desarrollos actuales de la noción de artefacto han proseguido, con énfasis desigual, dos tendencias. Por una parte, una perspectiva

conceptual y, una segunda que ha optado por un enfoque de intervención. Wartofsky (1979), desde una perspectiva epistemológica histórica, ha sido quien ha ampliado significativamente la propuesta conceptual, comprendiendo los artefactos desde la postura de considerarlos como formas de representación del conocimiento.

Wartofsky veía la creación de instrumentos como un rasgo distintivo de lo humano y aporta una clasificación que se establece más adelante, con sus respectivas características, que ayuda a una mayor comprensión de la importancia que podrán llegar a tener los artefactos en los ámbitos de la investigación y la intervención. Según el autor existen tres tipos de artefactos:

- Artefactos primarios: “Son creados para preservar y transmitir habilidades (instrumentos, modos de organización social, habilidades y técnicas corporales para el uso de instrumentos” (Wartofsky, 1979, p. 201).
- Artefactos secundarios:

son modos de representación gestual u oral (lingüístico, musical o visual) comunicados de diversas modalidades, de modo tal que puedan ser percibidos. Constituyen una representación funcional, en el sentido de que son capaces de preservar y transmitir un modo de acción. La representación sirve a esa función (pp. 201-202).

- Artefactos terciarios: “Son abstracciones de su función principal directa, constituyen un dominio en el cual hay una libre construcción en la imaginación de reglas y operaciones diferentes de aquellas adoptados en la praxis ordinaria” (p. 209).

Tabla 1. Tipología de artefactos

Artefactos	Ejemplos
<p>Primarios Creados para preservar y transmitir habilidades, en la producción (instrumentos, modos de organización social, habilidades y técnicas corporales para el uso de instrumentos).</p>	<p>Hachas, agujas, garrotes. Instrumentos para escribir (lápices y cuadernos), redes de telecomunicaciones y personajes culturales míticos. Computadoras, lápices, módems.</p>
<p>Secundarios Modos de representación gestual u oral. Constituyen una representación funcional, ya que son capaces de preservar y transmitir un modo de acción.</p>	<p>Recetas, creencias, tradiciones, normas, constituciones. Reglamentos, tarjetas, rituales especiales.</p>
<p>Terciarios Artefactos de la imaginación. Colorean la forma de ver el mundo real. Proporcionan una herramienta para cambiar la praxis cotidiana.</p>	<p>Obras de arte, procesos de percepción, esquemas, guiones, contexto, mediación y actividades.</p>

Fuente: (Wartofsky, 1979).

Por otra parte, en una contribución complementaria para este trabajo, Wells distingue seis modos de conocer “realizando cada uno una función característica respecto a la actividad social e implicando cada uno una forma característica de artefacto” (2000, p. 89).

Tabla 2. Modos de conocer

Conocer	Actividad de representar	Artefactos
Instrumental	Individual en acción	Artefactos primarios: instrumentos materiales.
Procedimental	Entre individuos al realizar una acción.	Artefactos secundarios: instrumentos y prácticas; interacción social.
Sustantivo	Entre miembros de un grupo cultural, reflexionar sobre la acción y como base para planificar futuras acciones.	Artefactos secundarios: representaciones de instrumentos y prácticas; interacción hablada.
Estético	Entre miembros de un grupo cultural, comprender las dificultades de la existencia.	Artefactos terciarios: representaciones artísticas en modos narrativos, gráficos, musicales, entre otros.

Teórico	Entre miembros de una comunidad especialista, intentar explicar observaciones del mundo natural y humano.	Artefactos terciarios: representaciones descontextualizadas como taxonomías, teorías, modelos, entre otras.
Metaconocimiento	Entre miembros de un grupo cultural, también por individuos, en busca de comprender y controlar sus propias actividades mentales.	Artefactos mentales: representaciones de procesos mentales y semióticos.

Fuente: (Wells, 2000).

Engeström, por su parte, ha ampliado la tipología de Wartofsky, añadiendo como particularidad, la existencia de otros tipos de artefactos, relacionados con los dos primeros tipos propuestos por el autor. A decir de Engeström, existen artefactos:

- **Primarios *Qué*:** serían fáciles de identificar y definir. Marcas sobre la pantalla de la computadora, habla del paciente, documentos, resultados de pruebas y exámenes, píldoras, botes de medicinas, certificados.
- **Secundarios *Por qué*:** serían de un tipo general que nos diría por qué el objeto se conduce tal como sucede, y justifica así la selección de un cierto artefacto primario (1990, p. 188). Son elusivos en el sentido de que su forma física no es fácil de precisar gestos, palabras, símbolos.
- **Secundarios *Cómo*:** Específicamente nos dirán cómo un cierto objeto podría ser manipulado con un correspondiente artefacto primario. Pueden ser parcialmente visibles y externos, instrucciones para terapias específicas expresadas en manuales, manuales de computadoras.

Tabla 3. Clasificación de artefactos Qué, Por qué y Cómo

Artefactos	Formas de representar
Primarios <i>Qué</i>	Marcas sobre pantallas de computadora, habla del paciente, documentos, resultados de pruebas y exámenes, píldoras, botes de medicinas, certificados.
Secundarios <i>Por qué</i>	Gestos, palabras, símbolos.
Secundarios <i>Cómo</i>	Instrucciones para terapias específicas expresadas en manuales, manuales de computadoras.

Fuente: (Engeström, 1990).

Otra propuesta de desarrollo de la noción de artefactos, a la que le ofrecemos un espacio aquí, y directamente vinculada con propósitos aplicativos, la encontramos en las investigaciones de Engeström (1990) y Cole (1997).

Los trabajos de Engeström y Toiviainen (2011), representan un esfuerzo por contribuir en el “diseño y la implementación de ambientes de aprendizaje mediados por tecnologías” (p. 33). Particularmente, se esfuerzan en responder cómo integrar: “a) Principios teóricos de aprendizaje productivo, b) Requerimientos sociales de instituciones, comunidades y prácticas, y c) soluciones tecnológicas en un mismo y único proceso y producto significativo” Engeström y Toiviainen (2011, p. 33).

Engeström y Toiviainen (2011) se “enfocan en un proceso de diseño a largo plazo que tiene lugar como colaboración entre diferentes grupos de interesados, orientados a crear un complejo grupo de artefactos, con el propósito de facilitar el aprendizaje en una organización laboral” (p. 33).

Considerando estos antecedentes y contribuciones teóricas puntuales, enseguida analizaremos algunas clases desarrolladas en el nivel de licenciatura. La finalidad era aplicar dichas metodologías, primero, para identificar los artefactos empleados por los docentes en sus clases; posteriormente, analizar las posibilidades de explicar la docencia y sus efectos, desde la noción de artefactos; y, en tercer

lugar, establecer las oportunidades que aportan estos hallazgos para proponer elementos de mejora de las prácticas docentes.

LA FORMA DEL TRABAJO: EL MÉTODO

Los datos que se analizan forman parte del material empírico de una investigación más amplia cuya finalidad es “Analizar el proceso de construcción del conocimiento entre profesor y alumnos, a partir de la exploración del lenguaje y los discursos que emplean ambos actores en el salón de clases, en nivel licenciatura.”

En este trabajo se examinan datos provenientes de las videograbaciones de dos clases y una entrevista complementaria realizada con cada una de las dos profesoras participantes.

La participante 1, contaba en el momento de la entrevista y de la grabación de la clase con 5 años de haber ingresado a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), en la Sede de Acapulco, Guerrero. Su experiencia docente a nivel de licenciatura inició al mismo tiempo de su ingreso. La participante 2, tenía 10 años de ejercicio docente en el momento de la entrevista, y de la grabación de la clase, los 4 años anteriores se había desempeñado como psicóloga en una Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), en nivel de secundaria. También había trabajado en dos programas de licenciatura en la UPN y, desde hace 3 años impartía adicionalmente clases en maestría.

Como ejercicio general para las finalidades de este trabajo, se tuvo siempre en mente que debíamos aportar respuestas a una serie de preguntas, entre las que destacan las siguientes:

- ¿Qué tipos de artefacto son constitutivos de las prácticas docentes?
- ¿Cuáles son las trayectorias de los artefactos usados durante las clases?
- ¿De dónde provienen?

- ¿Qué caracteriza su uso?
- ¿Cuáles son las implicaciones para las prácticas?
- ¿Qué conocimientos favorecen?
- ¿Qué demandan de los docentes y los alumnos?
- ¿Qué peso desempeñan los artefactos en la constitución de la clase?
- ¿Qué tipo de artefactos prevalecen, cuáles son sus formas de prevalencia?
- ¿Qué relación se establece entre los artefactos empleados en la clase y sus resultados?

PROCEDIMIENTO

El estudio de los artefactos en relación con su empleo en la docencia, nos impuso demandas puntuales para coleccionar la información empírica, entre las que cabe mencionar las siguientes: videograbar las clases como parte de sus horarios habituales, sin alterar el curso en ningún momento; y complementar la información sobre diversos aspectos ocurridos en el aula, una vez, que se habían revisado y transcrito las videograbaciones. Las preguntas a menudo buscaban respuestas complementarias a lo registrado en las videograbaciones con la finalidad de ubicar sus acciones como parte de una trayectoria general que incluyera aspectos constitutivos de su práctica docente, no solamente aquellos captados en el momento de las clases y que fueron motivo de grabación. Cada clase tuvo una duración de dos horas.

Evidentemente, en relación con las preguntas, por las acotaciones mismas de la publicación, sólo serán contestadas algunas de ellas, que en su momento se indicará.

La información que se sintetiza en las siguientes tablas indica, primeramente, el tipo de artefacto encontrado en las clases, enseguida, se enlistan las formas de representación que asumían los artefactos identificados, y finalmente, los tipos de conocimientos

que ponían al descubierto las acciones docentes. Para ello recurríamos a la clasificación propuesta por Wartoksky (1979), incluida en páginas anteriores, y la definición de artefactos propuesta por Pea (2001), igualmente incluida en páginas precedentes, cuando surgía alguna dificultad para clasificar o la duda persistía, para fortalecer su posible comprensión.

RESULTADOS

De acuerdo con los objetivos, vamos a exponer los resultados y su discusión alrededor de tres temas: los tipos de artefactos mediadores encontrados en las clases; las formas de representación que asumían los artefactos identificados; y los tipos de conocimientos que ponían al descubierto las acciones docentes, y la capacidad, que sus usos ofrecen para trascender el registro de acciones cognitivas en el aula, hacia una posible utilidad social de la misma.

Los dos segmentos que estructuran los resultados se denominan con el nombre que remite al aspecto docente enfatizado por cada una de las participantes.

La continuidad histórica de un modo de ser docente

La participante 1, que impartía la clase de Desarrollo de la inteligencia en el niño emplea sobre todo artefactos de tipo primarios y secundarios, no fue posible identificar el uso de artefactos terciarios en la clase analizada.

En cuanto a los artefactos primarios identificados, entre las formas de representación más comunes encontradas, sobresalen: *fichas de trabajo*, que funcionan como depositarios de una memoria de trabajo en la clase, “por si no se acuerdan de algo” o bien el uso de la *computadora* y el *proyector*, para gestionar “una mayor comprensión de los textos”, “pasarles diapositivas” y “resolver preguntas”.

Introduce, por otra parte, artefactos secundarios: exposición en clase por parte de los alumnos, solicitud de glosarios, exposición de la docente, evaluación de participaciones, pase de asistencia. El empleo de estos artefactos mediadores durante la trayectoria de la clase aportará una dinámica, que apunta, remitiéndonos al enfoque por competencias a la dimensión del ser, en la búsqueda de que el alumnado sepa “Desenvolverse con respecto a hablar frente a las personas”, y contribuyen a centrarse en el tema que es motivo de la clase al abordar la discusión sobre el “Tiempo de atención de los niños de 0 a 4 años”, y de la misma manera devuelve protagonismo a la docente, al intervenir para señalar la importancia de conocerlo.

En esta clase, los artefactos secundarios resultan mayormente utilizados y dan lugar a un amplio número de tareas en el alumnado: realización de *mapas mentales*, elaboración de *cuadros sinópticos*, presentación en Power point, la escritura de *un manual*, ejemplos, todos, de un puntual artefacto secundario *Cómo*, según lo expuesto por Engeström y Toiviainen, (2011).

Las actividades que ocurren en la clase muestran el uso de artefactos que trascienden épocas históricas *fichas bibliográficas*, con otros de corte contemporáneo *computadora y proyector*, y visibilizan estilos de docencia “sea de docente o alumnado”, largamente estructurados en el devenir histórico de la docencia. La organización social de la clase muestra que su alcance es la revisión misma de contenidos, asegurar su transmisión, y los artefactos empleados en ella contribuyen a esa función.

Los tipos de artefactos encontrados en los análisis de esta clase, las formas de representación que asumían los artefactos identificados; y los tipos de conocimientos puestos al descubierto, se muestran en la tabla 4.

Tabla 4. Tipos de artefactos, formas de representación y tipo de conocimiento representado (participante 1)

Artefactos	Formas de representación	Tipo de conocimiento representativo
Primarios	Fichas o alguna hoja. Computadora, el proyector	Por si no se acuerdan de algo. Su escritura debe de estar bien. Mayor comprensión de los textos.
		A veces traigo para darles las diapositivas. Traigo a veces preguntas.
Secundarios	Exposición en clase por parte de la docente	Desenvolverse con respecto a hablar frente a las personas. Entregar un glosario.
	Exposición de la clase por parte de alumnas	“Tiempo de atención de los niños de 0 a 4 años”.
	Exposición por parte de la docente	Conocimiento conceptual. Si ustedes quieren ver al niño sentado debe conocer ese tiempo.
		Conocimiento sobre cómo exponer. Mapas mentales. Cuadros sinópticos, cuartillas. Nivel grupal como lo que decías del power point. Hacer un libro, es un manual.
	Evalúo participaciones, Asistencia	Fichas, glosarios y trabajos.
Terciarios	Ninguno	Ninguno

Fuente: Elaboración propia.

La docencia y la necesidad de trascendencia social

La participante 2 impartía la asignatura Enfoques y Modelos Educativos centrados en el Aprendizaje. La clase analizada consistió en la revisión de una lectura sobre “El programa de Modificabilidad cognitiva de Feuerstein”. En ésta, a diferencia de la que analizamos en el segmento anterior, vemos un uso más amplio y articulado

de los tres tipos de artefactos (Cole, 1999). Se observa una nutrida relación entre cada artefacto, sus respectivas formas de representación y el tipo de conocimiento. Destaca sobre todo el empleo de artefactos primarios y terciarios. En el caso del empleo del artefacto primario, la forma de representación ejemplificada por la “explicación de la docente”, conduce a representaciones del conocimiento que buscan una mayor implicación del alumnado en la clase “¿Qué más?, ¿algo más que podamos compartir?, y se indaga en tipos de saberes teóricos puntuales, como los siguientes, “Nos habla de la mediación verdad”, “Lo que hace el mediador para poder generar conocimiento en sus alumnos”.

Una segunda forma de representación del conocimiento, encontrado en la clase, siguiendo puntualmente a Wartofsky (1979), consiste en el empleo del *pintarrón y marcadores*, que busca una mayor participación del alumnado al puntualizar contenidos específicos de la lectura “Recordamos lo que dice Feuerstein que toda persona puede aprender” y al formular preguntas que incidan en el recuerdo de los alumnos “¿Qué es lo que pasa en la educación, con los mediadores?” y en su participación concreta. Una alumna por ejemplo comenta “Ahora da las herramientas básicas para que el alumno construya su conocimiento”, “Antes escuchaba lo que el mediador decía”. Es posible ver en esta docente, la elaboración de *antologías digitales e impresas*, el uso eventual de *fotocopias*, “La hacemos digital, les envío las lecturas. A veces tengo materiales impresos”. Destaca, por su parte, el empleo de artefactos terciarios. A decir de Cole (1999), los artefactos terciarios “pueden transferirse más allá de sus contextos inmediatos de uso” (p. 118). Veamos qué sucede y cómo se manifiesta en este caso.

Durante las observaciones y como resultado de la entrevista, constatamos que en las clases de esta participante, se preparan y llevan a cabo representaciones teatrales o sesiones de vínculos con sectores sociales, lo que recrea la idea de Cole (1999), usar artefactos terciarios, ir más allá del contexto inmediato de la asignatura. Es el caso del *diseño de guión de obra de teatro y la representación*

de obra de teatro, como formas de representación del conocimiento, que conducen a tipos de representaciones “donde la mayoría se coordinen y hagan un producto”.

Resultado de la clase videograbada, y los análisis posteriores a su transcripción y revisión, inquirimos a la docente, durante la entrevista, sobre la idea de realizar un producto, como lo manifestaba en sus clases. Para ella dentro del contexto del aula importan las actividades cognitivas, de exploración de contenidos, de su dominio; como lo manifiesta en líneas superiores. Sin embargo, la clase adopta al mismo tiempo “Una estrategia para que a través del teatro pudiéramos plantear diferentes situaciones respecto a la materia” o trascender decididamente el contexto local “La idea era llevarlos a distintos escenarios y hacer un diálogo con la comunidad para ver qué planteaban”. Como parte del objetivo final de la asignatura, la docente se encontraba involucrada con su grupo en el diseño de un *spot* para televisión, a propósito de tener un alumno sordo en la clase, y la idea de sensibilizar sobre algunos derechos y oportunidades de las personas con esta condición:

Están armando, estamos en la idea, de un proyecto. Tengo un alumno sordo que trabaja en radio y TV de Guerrero, decía que podía hacer un *spot*, que les iban a facilitar los recursos, que tiene que ver con lo laboral”.

Los distintos artefactos encontrados en los análisis de esta clase, las formas de representación que asumían los artefactos identificados; y los tipos de conocimientos puestos al descubierto, se muestran en la tabla 5. En la tercera columna se identifican tres tipos de autorías: M significa maestra, A representa a alumna, y Aut: para reconocer las participaciones de los investigadores.

Tabla 5. Tipos de artefactos, formas de representación y tipo de conocimiento representado (participante 2)

Artefactos	Formas de representación	Tipo de conocimiento representativo.
Primarios	Explicación de la docente	M: ¿Qué más?
	Videos	M: ¿Algo más, que podamos compartir? M: Nos habla de la mediación verdad. M: Lo que hace el mediador para poder generar conocimiento en sus alumnos. M: Tal vez no es el alumno el que no aprende, sino el mediador que no supo usar los recursos para que esa persona desarrolle su aprendizaje.
	Pintarrón, marcadores	M: Recordamos lo que dice Feuerstein que toda persona puede aprender. M: Todos podemos aprender. M: ¿Qué es lo que pasa en la educación, con los mediadores? A: Ahora la alumna da las herramientas básicas para el alumno construya su conocimiento. Antes escuchaba lo que el mediador decía. M: Exacto: más pasivo. M: De qué otros elementos habla la lectura. A: Conocimiento conceptual. M: Entonces de qué estamos hablando, ¿teoría de qué? A: De la teoría de la modificabilidad cognitiva estructural. M: ¿Qué palabras centrales serían, de lo que estamos comentando? M: Modifica capacidades, ¿les parece?
	Computadora, cañón	Aut: Exposición de trabajos prácticos.
	Lectura comentada	M: Pido una ficha bibliográfica. M: Hago énfasis en que no transcriban. M: A partir de la lectura hagan una reflexión. M: Lecturas que se comentan en la clase. M: Involucrarlos en el tema.

	Antologías digitales e impresas Fotocopias	M: La hacemos digital, les envío las lecturas. M: A veces tengo materiales impresos. De este libro saquen de aquí.
	Pintarrón, marcadores	M: Conocimiento conceptual sobre teoría de la modificabilidad cognitiva. M: Elementos estructurales concepto de mediación.
	Diapositivas en celular	M: Definición de mediación. M: Ejemplos de intervenciones.
	Pintarrón Esquemas gráficos	Aut: Explicación del proceso mediacional, a cargo de una alumna.
Secundarios	Ficha bibliográfica	Aut: Información teórica.
Terciarios	Guión de obra de teatro. Representación de obra de teatro	Aut: Conocimiento procedimental. M: Hicimos una obra de teatro. M: Cuando tengo una materia quiero que al final realicen un producto, un proyecto, donde la mayoría se coordinen y hagan un producto. M: Una estrategia para que a través del teatro pudiéramos plantear diferentes situaciones respecto a la materia. M: En otras materias hay un cortometraje. Hicieron un guión. El asunto es de un chavo que se le cambió el papel de ser un empresario que no daba chamba a personas con discapacidad, luego sueña que queda con discapacidad motora que no encuentra cambio. Se le cambió el papel de ser un empresario que no daba chamba a personas con discapacidad. En sus sueños ve todo el panorama y cambió. M: La idea era llevarlos a distintos escenarios y hacer un diálogo con la comunidad para ver qué planteaban. M: Realización de un producto. Plantear diferentes situaciones de la realidad.
	Cortometraje	M: Concretar una idea en un proyecto.

	Spot de TV	<p>M: Están armando, estamos en la idea. Un proyecto, tengo un alumno sordo que trabaja en radio y Tv de Guerrero, decía que podía hacer un spot- que les iban a facilitar los recursos-, que tiene que ver con lo laboral.</p> <p>Conocimiento procedimental y, actitudinal.</p>
--	------------	---

Fuente: Elaboración propia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados presentados nos ofrecen información puntual sobre los tres aspectos relacionados con los objetivos planteados. Los artefactos empleados por las participantes en las clases, los tipos de artefactos mediadores encontrados, las formas de representación que asumían los artefactos identificados; y los tipos de conocimientos que ponían al descubierto las acciones docentes. Pero también debemos mencionar el aspecto docente enfatizado por cada participante. En este apartado organizaremos la discusión recuperando estos elementos y deliberaremos respecto de las posibilidades que nos proporciona la noción de artefacto para analizar la docencia y sus resultados.

En efecto, el procedimiento utilizado en la recolección y análisis de las videograbaciones y de las entrevistas, nos ha permitido establecer una tipología que, con limitaciones y claros alcances, fundamenta los usos que pueden hacerse de ciertos artefactos en los diferentes procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las clases analizadas manifiestan que el uso de los tres tipos de artefactos, constituyen soportes centrales en su desarrollo y alcances. Como “instrumentos psicológicos” en el sentido e inspiración vygotskiana (Kozulín, 2000) actúan como mediadores de procesos de actividad conjunta entre los alumnos y las docentes. Vertebran la estructura de las clases, su devenir, sus logros. Prevalen los

artefactos primarios y secundarios en el caso de la docente 1, en tanto que la docente 2, introduce con una atención reflexiva respecto de su utilidad, los artefactos terciarios.

Al mirar ambos casos mediante la vitrina teórica que sustenta el trabajo, se diría que en la docente 1, tanto el tipo de artefactos usados, como su alcance, muestran un estilo de docencia y una forma de organización de la misma, que produce y reproduce (Wartofsky, 1979), en un entorno específico de clases de licenciatura, un modo histórico de docencia, en la que su voz y dominio prevalece sobre el estudiantado. En cuanto a la docente 2, aparece muy insistentemente el empleo de artefactos primarios al inicio de la clase. Sin embargo, éstos se articulan funcionalmente con artefactos terciarios, lo que permite un vínculo de posible aplicabilidad y uso social de los contenidos (Wartofsky, 1979), al menos, de la asignatura de la que trataba la clase analizada. Esta vocación de utilidad social de la clase que parece muy consciente en la docente, se ve favorecida por el empleo de artefactos terciarios, un medio para trascender el aula. Esto es lo que pone de manifiesto Cole (1999) al tratar el tema de la utilidad de los artefactos “Los modos de conducta adquiridos al interactuar con artefactos terciarios pueden transferirse más allá de sus contextos inmediatos de uso” (p. 118).

Hasta aquí es posible advertir respuestas a algunas de las interrogantes planteadas. Ha sido factible identificar la prevalencia de los artefactos primarios y secundarios en la clase de la participante 1, y adicionalmente la incorporación reflexiva de los artefactos terciarios en la clase de la participante 2. Asimismo, a partir de las formas de representación típicas registradas, tales como: explicaciones, uso del pintarrón, cañón, entre otros, constatamos la coexistencia de artefactos de procedencia histórica con dispositivos modernos. Podríamos sostener que en cuanto a su origen, notamos la coexistencia de artefactos de representación histórica –fotocopias, lecturas comentadas, antologías–, así como también dispositivos de composición tecnológica moderna –cañones, power point, videos–; agregaríamos, por otra parte, que la frecuencia con la que

aparecen una y otra vez en el devenir de las clases se explica por el carácter histórico de las mismas, y por su naturaleza heterogénea.

La prevalencia del empleo de artefactos de nivel primario y secundario, en las clases, por otro lado, nos remitirían a implicaciones que apuntan a la preservación de un tipo de docencia, que enfatizaría sobre todo un modo de transmitir información, mediante la oralidad y el uso de la escritura en el pizarrón. El empleo de medios gráficos, como computadora, cañones, pintarrones, marcadores, jugarían un papel intermediario adicional, en la realización de las clases, preservando la naturaleza docente de la transmisión.

Es posible también referir que, los tipos de conocimientos en los que se enfatiza sobre todo, el empleo de artefactos primarios, su alcance parece constreñido al ámbito del aula. Aquellas actividades ligadas a lo procedimental, que en este caso, coincide con el empleo de artefactos terciarios, conducen a aspectos directamente vinculados con necesidades sociales específicas.

Si recordamos las interrogantes planteadas, los artefactos primarios son muy importantes en toda práctica social al contribuir a la preservación y reproducción de sus valores, pero un uso muy consciente de cada uno de ellos y su articulación puntual, cuando se trata por ejemplo de los artefactos terciarios, pueden ayudar a retroalimentar nuevas dimensiones de la docencia, claramente su aplicabilidad social. Las posibilidades de mejora docente, por otra parte, se potenciarían ante la utilización consciente de los artefactos adecuados en la fase de planeación, la organización social de la clase, y en la introducción oportuna y pertinente en la trayectoria de las actividades cotidianas.

REFERENCIAS

- Cole, M. (1997). La psicología socio-cultural-histórica: algunos comentarios generales y una propuesta para una nueva metodología genético-cultural. En M. Wertsch, R. P. del, y A. Álvarez, A. (eds.), *La mente sociocultural. Aproxima-*

- ciones teóricas y aplicadas* (pp. 145-164). Fundación Infancia y Aprendizaje: Madrid.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.
- Cole, M. y Engeström, Y. (2001). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En G. Salomón (comp.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas* (pp. 23-74). Buenos aires: Amorrortu.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Engeström, Y. (1990). *Learning, working and imagining. Twelve studies in activity theory*. Helsinki: Orienta-Konsultic Oy.
- Engeström, Y. y Toiviainen, H. (2011). Co-configurational design of learning instrumentalities. An activity-theoretical perspective. En: S. Ludvigsen, A. Lund, I. Rasmussen y R. Säljö. *New tools, infrastructures and practices*. Nueva York: Routledge.
- Kerlinger, N. y Lee, B. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: Mc Graw Hill.
- Kozulín, A. (1994). *La psicología de Vygotski. Biografía de unas ideas*. Madrid: Alianza.
- Kozulín, A. (2000). *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural*. Barcelona: Paidós.
- Pea, R. (2001). Prácticas de inteligencia distribuida y diseños para la educación. En G. Salomón (comp.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas* (pp. 7-124). Buenos Aires: Amorrortu.
- Wartofsky, M. (1979). *Models. Representation and the Scientific Understanding*. Boston: d.Reidel Publishing Company.
- Wells, G. (2000). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.
- Wertsch, J. (2001). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

LA NARRATIVA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA A NIVEL UNIVERSITARIO

*Julia Salazar Sotelo**

“La vida es un relato en búsqueda de un narrador”.

Paul Ricoeur

INTRODUCCIÓN

Como docente de historia en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) me he percatado de las dificultades que implica la enseñanza de esta asignatura, en especial cuando los alumnos parten de la idea de que la historia no les es útil en su desarrollo profesional, ni en su vida cotidiana. Idea totalmente equívoca, si admitimos que la historia se encuentra implicada en todas las dimensiones de nuestro ser: en la experiencia que vivimos cotidianamente como sujetos sociohistóricos en el devenir del tiempo, en las historias o relatos que nos contamos para dar significado a nuestras acciones –en nuestro

* Académica de la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco. Algunas de las ideas expresadas en este artículo son parte mi libro *Narrar y aprender Historia*.

día a día construimos narraciones para ser comprendidos y también para poder interpretar al otro—; en las memorias de los colectivos de los que formamos parte —tanto actuales como ancestrales— e, incluso en la historia/memoria que escriben los historiadores o científicos sociales, porque en ella nos significan, crean y recrean las representaciones sociales de lo que nos constituye, como podría ser el caso de la autopercepción como mexicanos —desde la identidad nacional, mestizaje, racismo, entre otros—, sólo por citar un ejemplo.¹ Al narrar historias vamos tejiendo significado a nuestras vidas, con el cual las experiencias adquieren sentido.

Además de estas funciones tan importantes de la Historia y las historias o relatos para la vida en sociedad, habría que precisar que la Historia en sí misma, es conocimiento. Es decir, involucra una actividad cognitiva que incentiva y desarrolla habilidades intrínsecas al pensamiento lógico/científico y narrativo (Bruner, 1997), habilidades que implican elaborar hipótesis —relacionadas al conocimiento científico—, hacerse preguntas sobre lo que sucedió, así como sus implicaciones para el presente; imaginar situaciones posibles y factibles de la realidad; construir narrativas que despliegan razones y argumentos; confrontar puntos de vista desde diferentes horizontes políticos e ideológicos; relacionar o comparar hechos históricos, pero sobre todo, dar sentido a las acciones que desplegamos cotidianamente los seres humanos en lo individual y lo colectivo.

Al aproximarnos al conocimiento histórico nos percatamos que su modo de razonar puede ser tan complejo como el pensamiento matemático, por lo que

de la misma manera que se puede y debe enseñar el método que subyace a la explicación en la ciencia con cuidado y rigor, así también se pueden enseñar los métodos interpretativos y narrativos de la historia, las ciencias sociales e incluso la literatura (Bruner, 1997 p. 109).

¹ La identidad nacional fue una creación del proyecto impulsado el siglo XIX por los liberales, la imposición de esa identidad pretendió borrar las demás identidades que formaban a la sociedad mexicana, con un discurso “aceptable” se desplegó desde entonces un racismo soterrado.

Dado que la historia implica un modo de razonar científico e interpretativo, es necesario que el currículo escolar deje atrás la visión de que la Historia sólo sirve como instrumento ideológico o, en su defecto, como una materia de “entretenimiento informativo”.

Precisamente, la complejidad del conocimiento histórico emerge en la medida en que se le aleja de la historia tradicional que sólo habla de acontecimientos políticos que ensalzan una historia oficial y se le presenta como lo que es: producto de la investigación y de procesos de razonamiento que conlleva habilidades cognitivas –hacer inferencias para formarse una imagen coherente del pasado; tejer hipótesis, aclarar las ideas; reflexionar sobre la realidad socio-histórica; interpretar la realidad y hacer inteligible este conocimiento mediante la narrativa–, y al mismo tiempo, expresa la experiencia que vivimos social e individualmente, ya sea producto de la memoria colectiva o de la historia escrita que dota de sentido a nuestras acciones.

La Historia es un conocimiento que presenta una vasta complejidad en su construcción social, en la que están implicadas las formas de conocer que propone Bruner, la paradigmática y la narrativa, en ella encontramos argumentos que nos convencen desde su posición de verificabilidad –utilización de fuentes históricas, hipótesis, comparación, entre otras–, al mismo tiempo que nos sublima desde la narrativa pletórica de humanidad –agente, intenciones, acciones, vicisitudes entre otras, trenzadas en una trama.

Al momento de su enseñanza, a la Historia se le reduce a un conjunto de afirmaciones dogmáticas que los estudiantes deben repetir. Por ello, los alumnos y maestros suelen considerarla una actividad en la que se descarta cualquier esfuerzo de inteligencia; sin embargo, como ya se ha señalado, el conocimiento histórico implica un trabajo intelectual que pone en marcha habilidades y razonamiento para comprender el pasado y dar respuesta a los problemas del presente. Su enseñanza tiene que exigir actividades de razonamiento –acordes al nivel cognitivo del alumno– que lo acerquen poco a poco a toda la complejidad explicativa de la Historia y con ello madurar las

habilidades de razonamiento crítico en los alumnos como: la inferencia, los juicios de valor, la reflexión crítica, entre otros.

La escuela, en aras de perseguir sólo las operaciones lógicas, ha dejado de lado otras formas del conocimiento humano, tan válidas como el razonamiento lógico, como es la propia “acción interpretativa” o narración que también es un medio para desarrollar el pensamiento científico en el alumno: frente a la realidad sociohistórica hay que actuar interpretativamente y una manera de hacerlo es a través del componente narrativo.

Cabe mencionar que la narrativa en el conocimiento histórico ha sido subestimada por suponerla una mera precisión estilística, más que una forma de comprensión e interpretación del mundo. En el afán por establecer el estatuto científico de la Historia, se abandonó lo narrativo de su explicación, escondiendo y relegando todo parentesco con “la comprensión, interpretación, ficción, imaginación”; así como todo aquello que le diera aires de narratividad, con el argumento de que la narración de particularidades no puede aspirar a ser ciencia y mucho menos a establecer leyes o generalizaciones, ya que el simple narrar no explica los “por qué” de los hechos históricos. La historia tendría que buscar las causas para no ser considerada una ciencia del espíritu o una mera ilusión del pensamiento. Así, la Historia aspiró al modelo de cientificidad dominante.

Para bien de la historia, se experimentaron cambios en las Ciencias Sociales y en la misma producción historiográfica, incluso en la psicología, la llamada revolución cognitiva alejó al positivismo como forma de conocer e interpretar al mundo:

acercándose a una postura más interpretativa: el significado pasó a ser el elemento central, cómo se interpretaba la palabra, que códigos regulaban el significado, en qué sentido la cultura misma podía tratarse como un “texto” que los participantes “leen” para su propia orientación (Bruner, 1996, p. 20).

Comúnmente a la narrativa en la historiografía se le había asociado con el relato o la crónica de la escuela positivista, que generalmente

habla de lo que sucedió cronológicamente, o bien, se le pensaba como una forma literaria que embellece los informes científicos, contando las anécdotas preliminares de los grandes descubrimientos; pero debía desaparecer al momento de pasar a la explicación científica –explicación que identifica la objetividad con la distancia entre el científico y su objeto de estudio, en donde, por supuesto, no hay un narrador.

La narración la escondían en los sótanos de la investigación dado que no ha sido “tocada” por la varita de la científicidad que crea abstracciones y generalizaciones. Es obvio señalar que no se le reconoce como “explicación” de la realidad, puesto que no cumple el requisito de verificabilidad. Aun cuando lo narrativo en la comprensión del mundo y en la búsqueda de las leyes no ha sido aceptado, encontramos a la narración en la mayoría de los trabajos académicos o científicos, en la explicación de los fenómenos y, con ello, un fuerte cuestionamiento de los paradigmas establecidos que sólo ven en las habilidades lógicas el camino hacia el conocimiento.

Sin duda, las ideas hasta aquí expresadas cuestionan los principios docentes más arraigados en la práctica y la estructura curricular de la enseñanza de la Historia, dado que intentan ir más allá del supuesto de que esta asignatura sólo enriquece “la cultura” del hombre. En cambio, propongo que la narrativa es una modalidad del pensamiento un tanto diferente al pensamiento causal o paradigmático que se interesa por lo particular, que no sigue una lógica lineal, sino que puede tener un abordaje analógico o metafórico, con un ritmo o secuencia de eventos significativos que dan organización a la experiencia vivida –tejiéndolas en una trama–, como lo muestra cualquier narración o configuración de la experiencia humana; por ejemplo, las pinturas rupestres, los mitos que cohesionan a determinados grupos sociales o incluso las pláticas de oficina sobre los problemas económicos de una nación, todas estas experiencias significan e interpretan desde un horizonte cultural. Se intenta precisar que lo narrativo permite conocer y usar la amplia gama de sentidos de cada cultura y, a su vez, darnos cuenta

de que, en el proceso de conocimiento, el pensamiento no actúa de manera unívoca, sino que posee diferentes modalidades: el paradigmático y el narrativo.

Bruner (1996) distingue en su libro *Realidad mental y mundos posibles* dos modalidades de pensamiento; el paradigmático y el narrativo: La modalidad paradigmática o lógica científica está asociada al sistema matemático, formal de descripción y explicación, el cual llega a ser abstracto debido a que está interesado en los aspectos conceptuales más universales o generales. Mientras la modalidad narrativa está interesada en lo particular y construye narrativas para darle significados a nuestra experiencia. Al conocimiento histórico no se le puede encasillar fácilmente en ninguna de estas dos modalidades de pensamiento. Por un lado, tiene mucho del pensamiento lógico-científico en la medida que procede mediante la creación de hipótesis que apuntan a crear “realidades posibles” y también realiza operaciones hermenéuticas para dotar de significado a la experiencia del hombre. Aunque le importa la verdad ésta no se asemeja a la verdad de la ciencia física, ya que la verdad histórica –si es que existe– no es verificable ni observable, sino que descansa en las huellas dejadas por el pasado y en las experiencias de los otros. Su argumentación es lógica pero también tiene que ser verosímil y coherente como en el género literario. La Historia no tiene como fin último hacer generalizaciones a partir de contextos particulares –aunque sí hace uso de la generalización y de los conceptos de otras ciencias como la economía o la antropología–, su naturaleza epistemológica la lleva a comprender lo particular. Así que el objetivo de comprender los acontecimientos humanos es sentir las alternativas que tiene la posibilidad humana, como lo señalaría Bruner, y es precisamente ahí donde se centra la función epistemológica y cultural de la historia.

En la Historia convive lo narrativo y lo paradigmático; los personajes y sus acciones, con las categorías y los conceptos; el tiempo histórico, con los límites que impone una trama; lo particular con lo universal, los procesos con las acciones, entre otros. Formas de

pensamiento que implican competencias y habilidades un tanto diferenciadas, necesarias de explicar en una propuesta de enseñanza: pensamiento lógico y pensamiento narrativo.

El gran reto que tiene en el campo de la enseñanza de la historia, no es que al alumno se les explique los grandes problemas de la historia de una manera más simplificada, o contarle cuentos, tampoco es conocer las diversas posiciones políticas sobre un problema histórico, sino comprender lo que está recreando mediante una narrativa comprensiva que –de acuerdo a la información histórica trabajada–, pueda desarrollar un argumento lógico bien formulado con cierta coherencia de los hechos dentro de una trama y a su vez en relato construido. Es decir, una narrativa verosímil y verificable; ambas formas de conocer no se excluyen, sólo se complementan.

Se trata, como ya se había señalado antes, de conocer los hechos del pasado, pero esencialmente de apropiarse de las formas que desarrollan el pensamiento histórico. De esta manera, poco a poco, el alumno puede apropiarse de la naturaleza del conocimiento histórico, al darse cuenta que la Historia no es solamente la “interpretación” desde el poder, generalmente presentada en los libros de texto, sino una representación de la realidad que nunca es definitiva; las nuevas experiencias –en la investigación del historiador, como en la discusión del salón de clases y en la vida misma– generan nuevos horizontes en el conocimiento histórico, ya que, como representación de lo social, el alumno sólo se apropia de una parte de esa realidad.

LA NARRATIVA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

—Yo recuerdo que las clases de historia eran para estar en el CUBO. A mí se me hacía muy tediosa porque el maestro llegaba y saquen las copias y quien leyó y quien si le entendió. Y eso no me gustaba, yo luego no le entendía porque es leer mucho (y no era el único eh). Entonces me salía y en el CUBO pues se reúne la banda y ahí si me gustaba platicar cosas que en el salón luego uno

- no hablaba. Se explaya más uno en otros espacios que con los maestros (a-1).
- A mí me gusta recordar cuando me enseñaban de la independencia. Es el tema que todoos conocíamos, con el que todoos nos identificábamos. Y si participábamos más, porque si conocíamos más el tema. El maestro nos dividía en grupos y cada uno tenía que hablar del personaje que le había tocado. Nos gustaba más así. Ya no era como cuando estabas en la primaria de llevar tu biografía pegada de los héroes, pero si teníamos que hacer los resúmenes (a-2).
- La verdad es que no me acuerdo de nada, porque yo no aprendo y no considero útil lo que ya pasó, si ya no importa; si ya se murieron, si ya no están y nadie los recuerda (a-3).
- Pues me acuerdo de que fueron diferentes a mis clases en la secundaria. En el CCH Oriente si te dejan leer muchas lecturas. Y yo creo que el secreto para pasar o reprobado la materia era el maestro. Yo, reprobé Historia de México y me fue bien en Historia Universal. Yo, fui de las alumnas que se clavaban con los temas y más de historia. Choqué mucho con mi profesora de Historia de México. Era de las que decían esto es así y se acabó. Yo aprendí que en la historia como con lo demás, hay que defenderse, y en esta materia como a otras, a muchos no les va a parecer que los contradigas. En Historia Universal fue otra cosa, el maestro no nos enseñaba, sino que él nos ayudaba a aprender. De eso si me acuerdo (a-4).²

Inicié este apartado con algunas de las respuestas que dieron los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) plantel Oriente, a la pregunta: ¿Qué es lo que recuerdas sobre tus clases de historia (de México o Universal) en el CCH Oriente? Lo expresado por los estudiantes no dista en mucho de lo que hemos experimentado la mayoría de nosotros como estudiantes en nuestras clases de historia. Por ejemplo, mi experiencia como estudiante de secundaria era que la historia podía ser interesante pero muy aburrida, ya que la clase empezaba con un silencio total y a seguir las instrucciones de

² Entrevistas hechas por Yellmi Jiménez para su tesis de licenciatura en Sociología de la Educación de la Universidad Pedagógica Nacional titulada *La importancia del conocimiento histórico en la formación del pensamiento crítico en los estudiantes del CCH Oriente*, 2018.

la maestra. En voz alta leíamos las páginas que nos había señalado, después nos pedía subrayar algunos renglones y apuntar al margen del libro los conceptos que le parecían relevantes; por tanto, el examen trataba sobre lo que se había subrayado. En otro curso, aunque la clase era menos rígida, la maestra nos daba algunos temas para exponer y nos pedía que buscáramos información para completar la exposición, nunca olvidaré que expuse el “eje Berlín-Roma-Tokio”. Los días que no había exposición, la maestra nos contaba una historia de algún hecho o personaje histórico y le hacíamos preguntas sobre la historia que nos narró, huelga decir, que yo ponía más atención ya que se hablaba sobre “historias” pletóricas de acciones humanas, historias de buenos y malos o de las hazañas de los héroes que luchaban por su país. Supongo que la maestra le echaba mucho de su imaginación a la narración histórica, ya que llegando a la casa les contaba a mis papás las historias llenas de aventuras. A pesar de las diferencias en impartir la clase de estas dos maestras, la historia era un cúmulo de información que había que memorizar –nombres, lugares, fechas, personajes– para aprobar el examen.

Al igual que lo expresado por los estudiantes entrevistados, también experimenté las altas y bajas de las clases de historia en el CCH plantel sur. Transitar entre las nuevas formas de educar que proponía el modelo educativo en los setenta y las clases magistrales de los profesores, que si bien, ya no se centraban en los héroes y hazañas, su peso recaía en el análisis de procesos históricos desde una mirada económica y el manejo de un mayor número de conceptos para comprender la realidad histórica. Una historia más conceptual en detrimento de la “historia de bronce”. En este recorrido en mi experiencia como estudiante en las clases de historia, no puedo dejar de mencionar las clases impartidas por la doctora Beatriz Gaytán en el posgrado de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras, en la que siempre había una narración histórica distinta que escuchar. En un semestre transitábamos de los incidentes de Hernán Cortés a las acciones asombrosas de Felipe II, con una narrativa que mostraba la sapiencia sobre los temas y un lenguaje elegante e irónico que me

mantenía embelesada y anhelante por la siguiente clase. Pienso que el lenguaje y la forma con la que fueron expresadas estas narrativas me incentivaron con mayor fuerza el gusto por la historia.

A partir de esas breves experiencias, se puede colegir que la historia genera diversos puntos de vista; para algunos la historia no sirve para nada ya que la vida puede vivirse sin saber historia, como lo afirma uno de los alumnos del CCH oriente, otros hacen énfasis en lo aburrida y tediosa que resulta pues hay que repasar montañas de información sobre personajes que ya no existen, sin embargo, otros señalan que es una materia que les gusta contada mediante una narrativa que genere ensoñación e imaginación.

Así como he podido atestiguar las diversas percepciones sobre la Historia por parte de los alumnos, también he valorado la importancia de este conocimiento en la formación del pensamiento crítico en los jóvenes estudiantes y el papel que puede tener una enseñanza fundada en la narrativa, ésta es una estrategia posible y factible que ayuda a comprender la realidad/presente. Dicho de otra manera, la narrativa es una estructura poderosa para organizar y transmitir información, y para crear significado en nuestras vidas y entornos (Green, 2004). La narrativa es la manera en que los seres humanos nos comunicamos, que dota de sentido a los acontecimientos que realizamos desde nuestro entorno cotidiano hasta lo que no hemos vivenciado de manera directa, como lo que expresa la narrativa histórica.

Contando una historia sobre algún acontecimiento que se considere relevante es como damos inteligibilidad a la realidad que se nos presenta como caótica. La intención es comprender –dar sentido– a lo que sucede en nuestro entorno, para poder explicarlo; ya sea de forma científica, religiosa, mítica. Precisamente la forma que tenemos para hacernos comprensible la realidad es la narración.

La narrativa, como expresión fundamental de la organización de la experiencia humana, busca comprender o explicar un hecho que se considere relevante desde la posición de quien cuenta la historia. No se narra lo continuo o la regularidad, incluso ni siquiera

se narra “lo que sucedió”, se narra porque hay que darle sentido a eso que “sucedió”. En otras palabras, debe haber un motivo o intención para exponer a los demás a “eso que sucedió” y ese motivo es lo que le da posibilidad de existencia a la narración; es esencialmente la problematización de la realidad lo que posibilita dar significado a las acciones de la experiencia humana, ya que cuestiona, interroga la realidad y no se queda con lo aparente. Se narra cuando se tiene algo que narrar.

La narración habla de lo que sucedió y de los significados que puedo haber tenido en su momento o posterior a ese momento (el futuro). Por ejemplo, lo que se narra en tono al asesinato de Emiliano Zapata sucedido el domingo 10 de abril de 1919, en la hacienda de Chinameca del Estado de Morelos; acontecimiento que fue narrado desde diferentes voces y perspectivas expresando la visión de los traidores, como la del general Pablo González; “Desaparecido Zapata, el zapatismo ha muerto. Zapata fue simplemente un bandolero”. O bien, la interpretación contraria, los campesinos de Morelos acuñaron una frase que no dejaría de sacudir al país: “Se murió el jefe. Ahora todos somos zapatistas” e incluso los pueblos indígenas morelenses expresaron su sentir en corrido; “Estrellita que en las noches / te prendes de aquellos picos, / ¿dónde está el jefe Zapata / que era azote de los ricos?”. La narrativa habla de lo que pasó a las personas que vivieron o participaron en ese hecho, pero sobre todo habla del significado que le dieron al mismo.

Así pues, se narra acerca de las vicisitudes de cualquier hecho particular, sobre el entendido que este hecho es parte de una problematización que hizo alguien de la realidad y por ello, es significativo para quien narra. Es decir, se narra porque existe la necesidad de comprender o solucionar un problema y proporcionar claves sobre una situación determinada. Los acontecimientos no nos hablan por sí mismos, son las preguntas o cuestionamientos sobre los mismos, lo que habla por ellos.

Cada narrativa se construye sobre la base de acontecimientos que se seleccionaron previamente, desde horizontes culturales

diferentes. En ella hay implícitamente una significación cultural que las configura, lo cual significa que una narrativa no es única o absoluta o que pueda encerrarse dentro de los límites de un solo horizonte. La narrativa nos habla tanto de la producción de sentido que le da el narrador, como de quien escribe la narración. La razón intrínseca del narrar somos nosotros mismos, la configuración de nuestra propia identidad.

Por su parte, la narrativa histórica se revela como lo que es en la medida en que organiza y da sentido a la realidad caótica, en otras palabras, dota de significado a los acontecimientos pasados. Esta configuración de sentidos se hace desde un presente imprimiendo historicidad al pasado. La narrativa circula permanentemente en el plasma del tiempo y no termina, como sería el caso de una crónica o un cuento de niños, sino que por estar imbuida de la conciencia del presente de quien escribe, está abierta a su discusión y a su permanente reconstrucción como producto social con historicidad. Por esa razón se plantea que la explicación narrativa es la forma idónea de enseñar historia, ya que expresa un contenido y al mismo tiempo es una puerta abierta hacia la historia vivida configurada en una narración. Al respecto, Ortega y Gasset (1989) señala que, lo que permite comprender que nuestro ser histórico es diferente al ser físico, es precisamente la capacidad de narrar. Si el conocimiento histórico se expresa de forma narrativa, habría que dimensionar lo que da sustancia a la historia como conocimiento en el currículo escolar. Debemos estimular una actitud de búsqueda, ante las interrogantes del ser histórico y frente sus problemas y conflictos.

El alumno puede enfrentar –al igual que el historiador–, el “modo de pensar” de la Historia: al forjar metáforas, imaginar diálogos y monólogos, describir emociones, acciones, entre otros; de tal manera que la Historia adquiera sentido para él y de alguna manera le ayude a explicarse el mundo donde está parado. Sólo así, la enseñanza de esta asignatura se convierte en acto cognitivo. Hay que aceptar que el conocimiento histórico es susceptible de tantas reconstrucciones como permita la imaginación y que por su propia

naturaleza rechaza la idea absolutista de la verdad como una colección creciente de hechos comprobados. Se trata no sólo de conocer los hechos del pasado, hay que apropiarse del proceso que conduce a este conocimiento, y para ello es necesario visualizar que las nuevas experiencias generan un reconocimiento constante de los conocimientos adquiridos en el marco de las experiencias ya consolidadas.

La narrativa histórica debe entenderse como una operación de conocimiento que no pertenece al orden de la retórica, sino que plantea la posible inteligibilidad del fenómeno histórico a partir del cruce de sus huellas accesibles que han dejado las fuentes históricas (documentos, cartas, fotografías, literatura cine, etcétera).

El valor de la narrativa histórica en la educación se encuentra en el hecho de que es una representación de acontecimientos reales, organizados en una trama que responde a un problema planteado por la realidad, en la cual se muestra la experiencia humana y no sólo conceptos abstractos. Por ello, es factible “contar historias” que hagan comprensible lo sucedido, dado que la narración histórica es una forma de comprender la realidad, que intenta explicarla creando representaciones posibles (Bruner) o buscando la significación de los acontecimientos históricos, que a su vez revela coherencia en la interpretación y una noción de la realidad de quien escribe esa narración. La Historia implica el despliegue de la competencia narrativa o facultad de construir representaciones de la realidad, para poder actuar en ella.

El impacto de la narrativa histórica en el aprendizaje de la Historia sería múltiple, en la medida en que el alumno no tendría una actitud pasiva frente al conocimiento histórico, como si fuese algo dado fuera de él. Narrando historias se convierte en participante activo y productivo dentro del proceso de aprendizaje. La competencia narrativa no significa que se aprenda cualquier forma de narrar, sino la manera de narrar racionalmente.

Para justificar la importancia que puede tener la narrativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia, es necesario exponer los argumentos del por qué la narración es la forma natural

que asume la escritura de la Historia para ser inteligible su conocimiento. Así mismo es importante precisar que lo narrativo no sólo es un estilo literario que sirve para reescribir la Historia en forma amena o para su divulgación, es ante todo una forma de hacer comprensible y dar significado a la realidad. En la medida en que el ser humano narra, forma una representación de lo real y dota de significado a las acciones o acontecimientos que están inmersos en un contexto cultural determinado. Esta representación de lo real configura una perspectiva de aquello que hace significativo al fenómeno o acontecimiento, de acuerdo con la práctica sociocultural que interpreta esa realidad. Dicho de otra manera; narrar es configurar una historia.

La narración es una forma de pensar, una estructura que nos permite organizar nuestro conocimiento y un vehículo en el proceso de la educación, particularmente en las ciencias humanas. Así, la enseñanza de la historia no necesariamente tiene que partir del entramado conceptual jerarquizado o de proposiciones analíticas, más bien hay que considerar que la explicación histórica puede presentarse pletórica de acciones humanas expresada en la sencillez de una trama.

Para comprender la historia es necesario partir de la riqueza de lo particular, solo así se podrá entender lo conceptual. Enseñar historia implica confrontar al estudiante con la complejidad de los problemas para contribuir a mejorar su percepción y explicación del mundo. Para orientar su acción hay que colocarlo frente a los problemas presentes con el instrumental racional y con la imaginación creadora que le permiten desarrollar el pensamiento histórico (Salazar, 2006).

POR QUÉ ELABORAR NARRATIVAS EN EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA

Aunque en México la narrativa no ha generado un *boom* como en otros países, habría que retomar lo planteado por algunos

especialistas, quienes de forma grupal o individual han utilizado la narrativa, ya sea como instrumento para coadyuvar a la reflexión de la práctica docente (Huchim, y Reyes Chávez, 2013). O bien, el trabajo realizado por Soria (2016) quien, para la enseñanza de la historia, propone a la narrativa como una estrategia de aprendizaje en educación primaria, también se encuentra la reflexión teórica sobre la importancia de la narrativa como una forma de dar inteligibilidad a la realidad sociohistórica (Salazar, 2006).

La utilización de la narrativa no es exclusiva de las ciencias sociales y humanas, también ha estado presente en la enseñanza y aprendizaje de las diferentes ciencias duras –física, matemática– al “mediar” los contenidos científicos en relatos llenos de humanidad para hacerlos asequibles a los alumnos y, en la enseñanza de las lenguas y la literatura. Para la comprensión de los fenómenos físicos, a veces es necesario la presencia de la narrativa como camino esclarecedor hacia las leyes científicas, en la medida que quien hace esa narrativa posee una perspectiva global del problema a explicar. Sólo el “experto” puede darnos pesquisas que induzcan a la comprensión de un fenómeno. Dicho de otro modo, una persona que no esté lo suficientemente “formada” e informada sobre la materia que pretende enseñar, no podría “construir” una narrativa coherente y congruente con la realidad, por muy buen narrador que sea. Así, la enseñanza de la física o la geografía serán más significativas “si las contemplamos a través de las cualidades humanas de los descubridores la física o la geografía, por ejemplo, serán más significativas o inventores del saber” (Egan, 1991, p. 145).

Particularmente en la enseñanza de la Historia a nivel universitario, la narrativa ha estado presente como recurso didáctico ya sea como narrativas filmicas o literarias; ambas utilizadas como medio para contextualizar el problema histórico que se esté analizando en clase. También la encontramos como estrategia para apuntalar el proceso de creación de conocimiento histórico, es decir, llevar a los alumnos a “crear narrativas” y no sólo ser simples consumidores de “verdades absolutas”. El supuesto en el que se basa la utilización

de la narrativa en la enseñanza es que en sí misma es un poderoso instrumento para dar inteligibilidad a la realidad en la medida en que “centra su atención en su dimensión crítico-creativa y en la posibilidad de dotar de sentido e inteligibilidad al estudio del pasado” (Soria, 2014). En otras palabras, se utiliza como estrategia para adentrar y sensibilizar a los estudiantes frente a problemáticas complejas de la sociedad.

La utilización de la narrativa en la enseñanza de la historia abre un abanico de posibilidades, puede trabajarse como material didáctico para mostrar representaciones de diferentes épocas históricas a través del cine o la novela, o bien, desde la elaboración de “narrativas de identidad” en las que los estudiantes reflejen su hacer social o el de su comunidad, lo que coadyuva a reforzar el sentido de pertenencia y/o entenderse como sujetos históricos en la medida en que se dan cuenta de su hacer es parte de un contexto sociohistórico (al respecto, recuerdo la anécdota de una estudiante que tuvo acceso a fotos familiares de principios del siglo XX que desconocía, señaló que al tener esas “historias” de su familia en sus manos, logró entender un poco de quien era ella).

Por otra parte, también se puede utilizar la ficción en la historia, ello implica crear narrativas que pueden ser “ficticias” pero no fantasiosas, ya que estarán sustentadas en las formas de trabajo científico del historiador y con la intención de que los alumnos tejan historias, pero siempre basadas en la documentación histórica. Y, por supuesto, la propia narrativa histórica (la elaborada por el historiador), la cual interpreta un hecho desde diversos horizontes culturales e ideológicos adentrándonos a la comprensión del pasado.

Es importante precisar que la utilización de la narrativa en la enseñanza de la historia parte de una premisa fundamental; no se trata de “contar” historia o el simple narrar acontecimientos o hechos históricos, sino el de problematizar la realidad presente /pasado para poder comprenderla: el acto de narrar en sí mismo implica el conocimiento o manejo de información, ya que no se narra, lo que no se sabe.

Utilizar la narrativa como estrategia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia, tiene la intención de que los alumnos se comprendan como sujetos históricos (que desarrollan sus vidas en contextos culturales que pueden tener diferentes significados), capaces de construir puntos de vista con argumentos e incluso desarrollar sentidos de pertenencia.

Como se ha mencionado, la narrativa en la escuela ofrece multitud de oportunidades en el proceso de enseñanza y aprendizaje: como recurso didáctico, para crear narrativas de identidad, confrontar diversas narrativas para tener puntos de vista diferenciados, sumergirse en la trama humana, etcétera. Sin embargo, en un curso no se pueden trabajar todas sus dimensiones, aquí destacamos solo dos posibilidades:

- Historias de vida (identidad narrativa).
- Historia e historias (problematización del presente y el pasado).

HISTORIAS DE VIDA (IDENTIDAD NARRATIVA)

La idea de proponer a los alumnos que realicen una investigación sobre sus ancestros o las historias de familia que se transmiten de generación en generación tiene el propósito de “vivenciar” el modo de razonar de la historia desde diferentes aristas: investigar, elaborar fuentes históricas a través del testimonio oral, contextualizar la historia narrada con información histórica y, estructurar una narrativa lógica y verosímil. Trabajar con las historias de vida de los abuelos o ancestros nos puede llevar a épocas relativamente cercanas, el caso que se presenta a continuación, lo narrado nos llevó a la década de los cincuenta y sesenta del siglo pasado, a la época bautizada como “modelo de desarrollo estabilizador o de crecimiento económico, y a las movilizaciones sociales de los “sesenta”, momentos históricos que son parte del contenido temático del curso del México de mediados del siglo XX.

La pretensión educativa de utilizar la narrativa es fomentar el pensamiento lógico y narrativo propuesto por J. Bruner, haciendo significativa la información histórica al dar inteligibilidad a la realidad pasada y presente. Para ello se pedía a los alumnos configuraran textos llenos de significado en los cuales pudieran recrear el pasado histórico familiar al hilvanar las vivencias y experiencias de sus ancestros y hacerlas una preocupación del presente. Así los alumnos tenían la posibilidad de “penetrar” al pasado a través de las narrativas que les contaban sus familiares y estas “historias” eran parte importante del curso.

Las narrativas solicitadas debían contener una trama, personajes, un contexto histórico y sobre todo una problemática. Para lo cual tendrían que hacer uso de la información tanto de los textos de historia propuestos en el curso, como fotografías familiares o de vida cotidiana de la época, se debía contar también con un guion para entrevistar a los testigos, y sobre todo hacer uso de la memoria de su colectivo, ya sea familiar o social.

Se hizo énfasis en que la narrativa ayuda a dar cuenta de su entorno sociocultural (de sus problemáticas), pero sobre todo que son historias inmersas en un contexto en dónde se “reconstruye o resignifica al propio sujeto”. En este significar y resignificar la realidad se observa como “el testigo” rememora su pasado y empieza verlo de manera diferente desde el presente y ubicarse como un ser histórico (sujeto pleno de historicidad).

Así pues, la narrativa da cuenta de los problemas del entorno sociocultural, de las experiencias personales y en relación con los grupos de pertenencia, y partir de éstas, se podrá reflexionar sobre los referentes culturales y se estará en posibilidad de modificar esos discursos aprendidos en la escuela. Como bien lo dice el psicólogo norteamericano Jerome Bruner (2006, p. 231). “Tenemos una tendencia irresistible a entender el mundo social a través de términos narrativos que nos permiten entrar en otras mentes”.

Después de haber explicado brevemente como se elaborarían las narrativas se exponen una serie de lineamientos para guiar la elaboración de esta actividad.

Para elaborar la narrativa tendrás que:

- Guiarte por las preguntas que se plantean en la actividad, no para responderlas sino para reconstruir la experiencia y tener presente aspectos importantes del tema analizado. Por ejemplo, si se está trabajando identidades y prácticas culturales, se te darán una serie de lineamientos para que armes tu narrativa, sobre migraciones, solo por citar un ejemplo.
- Recopilar y sistematizar información o evidencias con las que hilvanes tu narrativa (y no solo hables desde el sentido común) éstas permitirán clarificar la experiencia que expresas ya sea real o ficticia.
- Expresar con claridad el problema de tu narrativa, que por supuesto se puede acompañar de acontecimientos circunstanciales).
- Comparar tu narrativa con otras narrativas e identificar los elementos que son similares y sus diferencias. Esta actividad regularmente la realizaras de forma grupal.
- Pensar en qué tiempo tejerás tu trama; si es tiempo cronológico (avanzar de un pasado a un presente); o de un problema que ubiques en el presente y encuentres su explicación en el pasado. O si el tiempo de tu trama será flexible, es decir, vas de un lugar a otro (en el tiempo) sin un orden lineal, pero bajo la construcción del problema a desarrollar.

A continuación, mostramos una narrativa elaborada por una alumna de segundo semestre en la materia “Crisis y educación en el México actual” de la licenciatura en Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, la cual ordenamos en una tabla con dos columnas, en la primera se encuentra la narrativa y en la segunda se explica cada fragmento de la narrativa.

Tabla 1. Chela: la historia de mi abuelita

Trama	Componentes de la narrativa
<p>Mi abuelita materna se llama Graciela B, nació el 8 de marzo de 1941 en el Distrito Federal, época en que se da un fuerte crecimiento económico, pero también se estrecha el control del estado sobre la sociedad. Ella tiene hoy 65 años; se casó en 1955 a los 14 años por la iglesia con mi abuelito Juan F. (†) cuando él tenía 21 años; se conocieron en Nonoalco siendo vecinos. Para esos años el país ya tenía cerca de 27 millones de habitantes.</p>	<p>Como se puede ver en este fragmento se ubica un personaje en un momento histórico de nuestro país. Chela va a ser la protagonista de esta narrativa y sobre su persona se van a tejer los acontecimientos. Es decir, la vida de Chela es el eje de la trama a desarrollar.</p>
<p>[...] mi abuelo era tradicionalista, él era el único que daba órdenes y podía opinar, no trataba bien a mi abuela. Trabajaba barriendo camiones, después le enseñaron a manejar y se convirtió en chofer [...]. El último trabajo de mi abuelo fue taxista. Falleció hace diez años.</p>	<p>En esta idea se van hilvanando acontecimientos a partir de emociones personales o puntos de vista sobre un fenómeno, forma de actuar o de pensar de los personajes. Lo dicho: que fue chofer, sólo es un acontecimiento circunstancial, ya que en la narrativa lo que sobresale o es significativo es el poder que ejercían los hombres sobre las mujeres.</p>
<p>Cuando mi abuela era pequeña vivía en Nonoalco, en unas vecindades y tenía cinco hermanos [...]. Su casa era de adobe, se hacía de lodo y algo que era parecido al “zacate”, su techo era de tabique rojo. No tenían luz eléctrica, usaban velas o lámparas de petróleo. Se acuerda que criaban pollos, guajolotes y puercos. De niña, mi abuelita jugaba lotería, oca, matatena, muñecas de trapo, al avioncito, a la víbora de la mar y el que más le gustaba: las escondidillas, además de bailar y cantar con Cri-Cri. Se desilusionaba cuando los reyes no le traían juguetes. No tenían televisión, sólo radio y escuchaba la XEQ, ésta surge en 1940 y daba minuto a minuto la hora exacta, después se convierte en la XEW.</p>	<p>En este apartado, se habla de acontecimientos históricos que se tuvieron que investigar, para que quedara claro el contexto socio político en que se desarrolla la vida de Chela.</p>
<p>Tuvo nueve hijos, todos nacieron en casa con ayuda de una partera [...]. Su primer hijo, Arturo, nació en 1955 fue muy feliz al tenerlo, mi abuelita, dijo que era tan chiquito que hasta cabía en una caja de zapatos y le daba mucha risa contar esto. Cuando nace su segunda hija, llega la luz a la colonia. Por estas fechas (1956) el salario mínimo era de 48 pesos diarios para los trabajadores del Distrito Federal y el dólar se mantenía a \$12.50.</p>	<p>La trama se va tejiendo a partir de un acontecimiento, pero siempre en función de los puntos de vista del autor (en este caso la alumna). Se aprecia claramente la interacción entre los personajes (interacciones concretas o apreciaciones valorales, como el amor, odio, miedo, discriminación, entre otros).</p>

<p>En esta década, las mujeres usaban faldas con pliegues no muy pegadas, debajo de la rodilla, blusas de manga larga, suéter de cuello de tortuga y zapato de piso; se iba a las tardeadas a bailar danzón, mambo y la moda el “bugui-bugui” que era como tipo Jazz.</p>	<p>Da una serie de elementos contextuales que acompañan a la narrativa, que ubican algunas prácticas culturales de la época.</p>
<p>En 1972, donde vive actualmente, en una colonia de la delegación Álvaro Obregón nace su último hijo. En ese año, México se halla en crisis económica, siendo el presidente Luis Echeverría Álvarez. En ningún lugar donde vivían había asfalto, los caminos eran pedregosos. Aquí se acuerda que surgió la pecera que cobraba \$1.00, es por eso que la llamaron así. Consiguen un terreno y comienzan a construir. Era complicado escarbar, ya que el terreno quedaba en un monte. Para 1973 se casan mis abuelitos por el civil.</p>	<p>Este apartado de la trama se fundamenta en la investigación de algunos elementos relevantes del momento histórico. Hay un pasado que tiene relevancia para el relato que se cuenta.</p>
<p>Por medio de su suegra, y su abuela aprendió a curar de empacho y de espanto con remedios caseros, ella veía que los resultados eran efectivos y por eso cree mucho en eso (ella nos cura cuando nos enfermamos). Le gusta mucho hacer de comer y tener limpia su casa, le encantaría volver a tejer, pero su artritis no le permite desempeñar dicha actividad; no le gusta estar acostada, le encanta estar todo el día siempre en acción. Le gustaría tener dinero para poder ayudar y resolver sus propios asuntos, quiere y anhela la unión de sus hijos.</p>	<p>Finalmente, encontramos un cierre de la narrativa o intento de resolver los obstáculos o problemas que se desarrollan en la trama. De alguna manera, también ve hacia el futuro.</p>

HISTORIA E HISTORIAS (PROBLEMATIZACIÓN DEL PRESENTE Y EL PASADO)

La Historia se ubica entre los límites de lo que “realmente sucedió” y “la representación posible de lo que sucedió”, condición que conlleva ciertas ambigüedades en su estatuto de científicidad. Para algunos historiadores, la historia debe poseer un “contenido de verdad” que le confieran credibilidad,³ para otros, la historia adquiere

³ Ricoeur plantea que existen tres operaciones sustantivas en el trabajo del historiador: la prueba documental, efectuada desde los testigos oculares hasta la constitución de los archivos; la segunda la explicativa/comprendida, se responde al por qué las cosas han sucedido así; y finalmente la configuración discursiva o escritura.

su credibilidad precisamente por la coherencia de su trama o lo verosímil que pueda ser. Esta tensión, entre verdad obtenida con procedimientos científicos y “representación posible de la realidad” implicó una fuerte polémica en el ámbito académico, por ejemplo, H. White (1992) afirma que la narrativa histórica no es una reproducción literal de lo que ha sucedido, sino que configura el cuerpo de acontecimientos que constituyen su referente primario y transforma estos acontecimientos en sugerencias de pautas de significado; es decir que, la historia tiene una naturaleza poética. Contrario a ello, Chartier (1993 y 1996) plantea que, aunque el historiador escriba dentro de una forma literaria, no hace literatura, porque guarda una dependencia con el archivo y con los criterios científicos propios de la disciplina. Si bien, la anterior es una polémica muy interesante, en este artículo no se profundizará sobre ella. Sólo se enfatiza en la construcción narrativa y en las posibilidades que ésta otorga a los estudiantes al construir relatos que valorativamente contengan los mismos elementos explicativos e incluso partan de la misma evidencia histórica que la Historia, pero que sean recreaciones libres donde transite tranquilamente la imaginación.

Se parte del supuesto que la narrativa, para la enseñanza de la historia, ofrece nuevas y sugerentes posibilidades, ya que “la utilización de recursos estéticos en la narración histórica se convierte así en una vía de acceso a otros campos de la actividad intelectual y de la creatividad” (Rubial, citado en Curiel, 2000, p. 42) o como lo menciona el historiador francés M. Bloch (1995); la historia tiene mucho de poesía y de voluptuosidad, y no por el hecho de que ejerce un atractivo a la sensibilidad de los hombres es menos capaz de satisfacer la inteligencia. La idea es fructificar en ese espacio fronterizo que brinda la escritura de la historia –sin dejar de lado el rigor científico que le caracteriza– con una propuesta educativa que tenga a la ficción como elemento importante en el aprendizaje de la historia.

Dado que la historia no puede inventar –en el sentido tradicional de la invención–, lo que hace es reconstruir del torrente de la experiencia humana y configurar los acontecimientos en una trama

que le dé significado a esa experiencia. En cambio, la ficción prueba hacer hablar a la realidad, si quiere convencer y causar buena impresión, con una narrativa que aspira o que habla de lo “real”, pero no está sometido a la pretensión de verdad como el discurso histórico. A diferencia del novelista, el historiador fundamenta su trabajo en la constancia de hacer verídica la posibilidad de su historia mediante perspectivas teóricas, hipótesis y fundamentos, pero sobre todo en referencia a “lo que sucedió”. Sin embargo, ambos discursos deben conseguir para su historia la unidad que exige el sentido.

La operación mediadora que dota de inteligibilidad a los acontecimientos es precisamente la problemática o la invención de una trama, permitiendo que los hechos particulares se cohesionen en una obra de síntesis, en virtud de que ahí se reúnen fines, causas y azares en la unidad temporal de una acción total y completa (Ricoeur, 1995, p. 31). En la trama, los acontecimientos singulares y diversos adquieren categoría ya sea de narrativa histórica o de narrativa de ficción. Lo importante es tener claramente definido qué problematización histórica se va a investigar y expresar en una trama.

No basta con describir lo que pasó, como lo hace la crónica o la ordenación de cientos de “historias orales”, sino examinarlos, problematizar y expresarlos de manera narrativa; ello posibilita dar sentido a los acontecimientos y poner en juego el potencial de la imaginación, permitiendo al historiador percibir con claridad “lo que sucedió” en el pasado. Sólo mediante este desplazamiento de fronteras entre lo real y lo ficticio, al interior de la narrativa histórica, es que tenemos una representación posible o imágenes históricas de lo que fue, por ejemplo, la lucha zapatista en la Revolución mexicana de 1910. Lo que significaron los ideales de “la tierra es para quien la trabaja” de este grupo de campesinos, en un contexto beligerante de las diversas fracciones que participaron en la contienda militar, así como el continuo replanteamiento acerca de la figura de Emiliano Zapata, registrado en la historiografía, y en la reivindicación actual de su lema “tierra y libertad” por indígenas mexicanos en el contexto de la globalización.

La actividad que se propone: *construir nuestras narrativas*

A los estudiantes de la Licenciatura en Psicología Educativa se les propone la actividad *construir nuestras narrativas* que podían ser de personajes históricos, colectivos comunitarios de sus barrios, pueblos o colonias; de los grupos identificados como zapatistas en 1910 o los indígenas de Chiapas, pertenecientes al Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN).

Se inicia definiendo de forma precisa la problemática que piensan desarrollar en su narrativa, ya que no se puede hablar de todo. Por ejemplo, si eligen trabajar con el zapatismo en la Revolución mexicana, deben optar por una temática específica que puedan desarrollar en una trama: ¿Por qué Zapata se convirtió en el líder de ese movimiento?, ¿qué buscaban los zapatistas involucrándose en la guerra?, ¿quiénes componían el ejército rebelde?, entre otras. Si optaran por el tema de las mujeres zapatistas, requieren especificar qué problema van a trabajar, por ejemplo: su participación en la lucha armada, el trabajo doméstico durante la rebelión, los grados militares que alcanzaron, entre otros. Lo primero es definir al personaje –puede ser una persona, un lugar o un grupo social–, su personalidad, sus acciones o qué lo caracteriza y define con mayor precisión de acuerdo con su momento histórico.

También podían optar por narrativas del presente que les ayudaría a significar los problemas que están viviendo en su cotidianidad. Posteriormente realizan una investigación tanto del contexto histórico en el que se desenvolvió el personaje, como de sus cualidades. Se sugiere que este proceso investigativo sea compartido con todo el grupo, a fin de involucrarse de forma colectiva y solidaria en el trabajo de los otros. Finalmente, se pide escribir una pequeña narrativa en la que expresen de forma sintética la problematización histórica elegida. A continuación, se muestran dos ejemplos de narrativas:

La siguiente narrativa tiene como punto de partida la problematización del presente, ello conduce a ubicarse en el presente y en los problemas actuales, y a partir de ahí, abordar el estudio del pasado:

Tabla 2. Problematización del presente

Título de la narrativa: Esto es todos los días
<p>Lizbeth se empeñaba en su lectura de la materia de Psicología social, pero la voz de su madre se deslizaba desde el comedor hasta su recámara, y piensa, no sin cierto fastidio, -ya va a empezar mi mamá con su rollo de todos los días. Desde su recámara le grita a su mamá. -Ya Etelvina deja en paz a papá con tus monsergas de toda la vida. Como un leve murmullo se oye la voz de su padre que dice: —Mujer no te enojas, tranquila, no es para tanto. Pero Etelvina, habla con voz alterada. —Como no me voy a enojar, si esos políticos que nos gobiernan son unos pillos re-domados, de qué sirve tanto dinero gastado en las elecciones si no respetan el voto, ni cuidan el interés de la mayoría de los mexicanos, solo sirven a los intereses de los ricos del país, del Slim o del Azcárraga o ese del canal trece, ¿cómo se llama?, da igual que no me acuerde, ni me importa. O los senadores y diputados se dejan comprar por los “lobistas”, ve lo que pasó con el impuesto a los refrescos, ahora resulta que quieren reducirles a las empresas el 50% de impuesto, que disque para “promover la inversión”, se supone que habían subido el precio para dedicar ese aumento en programas que ayudarán a disminuir la obesidad, y dime quién va a ganar con quitar ese impuesto, ¿a ver quién? —Cada palabra que te sacas mujer, ahora que “lobistas”. Si, son esos que andan maiceando o comprando a los políticos para que hagan leyes en favor de algunas empresas, como lo que te dije de los refrescos; los diputados y senadores gobiernan para los dueños de las refresqueras, o qué, ¿tú te crees que de veras bajaron los precios de todo, como dicen en los anuncios de sus reformas estructurales? En fin, solo piensa con cuánto dinero llenábamos el tanque de la gasolina cuando recién nos casamos hace 22 años, y ahora necesitamos aproximadamente quinientos pesos, 2 días de trabajo tuyo como oficinista, y creo que en Estados Unidos es más barata (me parece que es a 6 pesos según vi en el face) y eso que nosotros somos productores de petróleo. A ¡qué falta nos hace Lázaro Cárdenas! O un político de verdad y no puros politiquillos que solo roban los dineros que son de todos los mexicanos o entregan al país al mejor postor, de nada sirven para mejorar la vida de nosotros, sino todo lo contrario. Mira Rogelio, eso del ingreso y que cada vez ganamos menos es importante, pero lo que les hicieron a esos muchachos de Ayotzinapa no tiene nombre, con la venia del ejército y las autoridades municipales los mandan a desaparecer o los asesinan —o quien sabe qué-. ¿Y por qué se dan el valor de hacer esa salvajada?, pues porque en este país no se respetan las leyes y ellos, los que tienen el poder se saben impunes. Apúrate mujer, que se nos hace tarde para ir al mercado por las compras. Pero no seas tan dramática. Las cosas están mal, pero no tan mal, acuérdate que antes no se podía criticar a los presidentes y ahora Peña Nieto es el preferido para los “memes” y el “face”, y ya ves, no pasa nada. ¿Cómo que no pasa nada! ¿Y lo que le pasó a Carmen Aristegui cuando destapó la cloaca de la corrupción entre un empresario y el secretario hacienda y el propio presidente? ¿Y los periodistas que han asesinado? Ya vámonos mujer. —Lizbeth, no se te olvide lavar los trastes. Y Lizbeth piensa y esto, es <i>todos los días</i>.</p>

Tabla 3. Ficción histórica

TOMAS MEJÍA

Semblanza biográfica

Tomás Mejía nació en Pinal de Amoles, Querétaro, el 17 de septiembre de 1820, siendo sus padres Cristóbal Mejía y María Martina, indígenas de la raza otomí. En la milicia, encontró el camino para luchar por lo que él creía. Participó en la guerra contra Estados Unidos, en la cual se distinguió por la defensa de Monterrey, luchó sin tregua en contra de los liberales, se alió a la causa monarquista y, por esa causa murió el 19 de junio de 1867 en el Cerro de las Campanas.

Narrativa

En unos cuantos minutos las ráfagas se escucharán y las balas cruzarán por mi cuerpo. Que dolor, que el emperador la existencia ha de perder.

Como buen militar hago honor a la banda de general de división que traigo puesta y que con mucha honra me gané, recuerdo bien esa batalla, al lado de Miramón derrotamos al ejército del norte, luego tomamos San Luis Potosí, en ese lugar tuve la mala suerte de que me hirieran. Ya restablecido me fui para Querétaro, y ahí me dieron el grado de general de división.

Luché en contra de los liberales que atacaban sin razón a la Iglesia, luché sin desmayo por la religión que era el único y el mejor lazo de unión entre los mexicanos, luché por establecer una monarquía, para bien de los mexicanos.

En cuántas batallas gocé el triunfo sobre los liberales, pero poco a poco se nos fueron imponiendo, el cobarde de Napoleón III hizo que sus tropas se retiraran y nos dejó solos, aparte los norteamericanos apoyaron al gobierno de Juárez. La situación se volvió desesperada, finalmente fuimos hechos prisioneros y condenados a muerte. No acepté el indulto que me ofrecía el general Escobedo, soy un hombre de honor, fiel a mis convicciones. Aquí estoy cumpliendo la cita con mi destino, son las 7:05 de la mañana.

COMENTARIOS FINALES

“Hoy, he sentido que toqué a la historia”, expresión dicha por la alumna que elaboró la narrativa de *Chela, la historia de mi abuelita*. De muchas maneras sí lo hizo, ya que pudo darse perfecta cuenta de las continuidades en el desarrollo de nuestras historias, así como de las “coyunturas” que hay en la historia de cada familia. Al ir construyendo su relato, en las asesorías, me externaba con emoción que la historia de su abuela era la historia de muchos migrantes en la época de la industrialización y que la colonia Nonoalco a la que llegaron había cambiado físicamente, lo cual pudo demostrar con las fotos que logró conseguir tanto con su familia y vecinos, pero persistían usos y costumbres, cambio y continuidad, que no se

habían movido en nada. Es necesario mencionar que su relato tuvo detrás de sí una investigación histórica bien elaborada, que sustenta el supuesto de que un buen narrador tiene que tener sólidos conocimientos. Su narrativa, aparentemente tiene pocos elementos de ficción, ella siempre persiguió la verdad y sustentó su verdad en documentos históricos; sin embargo, si la leemos atentamente, tiene algo de ensoñación.

Por su parte, las otras narrativas podrían pensarse como de ficción, ya que en la intitulada *Esto es todos los días* los personajes son ficticios, pero los problemas que expresan son actuales y reales; para lo cual, los alumnos tuvieron que hacer un seguimiento periodístico de tres problemas nacionales –durante un semestre– y seleccionar sólo uno para expresarlo en su narrativa. En ella dieron significado a los hechos y fenómenos analizados, así como significaron sus acciones frente a lo que está pasando en el país, de alguna manera eran capaces de darse cuenta de que ellos eran sujetos históricos.

Tomó un rumbo diferente la última narrativa sobre Tomas Mejía, ésta en particular se hermanó con la literatura, pero al igual que la anterior tuvo tras de sí una fuerte investigación histórica.

Las narrativas permiten observar de manera clara cómo los estudiantes muestran y organizan sus argumentos para demostrar la problemática que están trabajando; así como la progresión en el desarrollo de sus habilidades intrínsecas al conocimiento histórico: exponen punto de vista, utilizan los conceptos para explicar los hechos históricos y manejan el contenido histórico. Reitero, no se puede contar una historia sin el manejo de los conocimientos factuales.

REFERENCIAS

- Araujo, C. I., Álvarez, M. A., y Medina, C. G. (2013). Verdad y ficción en la historia: el debate entre Hayden White y Roger Chartier. *Cuadernos de la Facultad de*

- Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy*, 33-42. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18532163003>, el 25 de mayo de 2018.
- Bloch, M. (1995). *Apología para la historia o el oficio de historiador*. México: INAH.
- Bruner, J. (1996). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1997). *La educación puerta a la cultura*. Madrid: Aprendizaje-Visor.
- Cruz, M. (1996). *Filosofía de la historia*. Barcelona: Paidós.
- Chartier, R. (1993, 29 de julio). Narración y Verdad. La historia como discurso construido como la ficción, pero que a la vez produce enunciados científicos. *El país*, Temas de Nuestra Época, 29 de julio 1993, pp. 3-4.
- Chartier, R (1996) El malestar en la historia, *Fractal* n° 3, octubre-diciembre, año 1, volumen I, pp. 153-175. Universidad Iberoamericana: México.
- Egan, K. (1991). *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata.
- Green, M. (2004, abril). El relato de historias en la enseñanza. *Observer*, 17 (4). Recuperado de <https://www.psychologicalscience.org/issue/april-04>, el 15 de diciembre de 2018.
- Huchim Aguilar, D. y Reyes Chávez, R; (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13 1-27. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44729878019>, el 22 de julio de 2018.
- Jiménez, Y. (2018) La importancia del conocimiento histórico en la formación del pensamiento crítico en los estudiantes del CCH Oriente. *Tesis de licenciatura*: Universidad Pedagógica Nacional, México.
- McEwan, H. y Egan, K. (comps.) (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Argentina: Amorrortu.
- Ortega y Gasset, J. (1989). *Una interpretación de la historia universal*. Madrid: Alianza.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI.
- Rubial, A. (2000) Historia literaria vs historia académica en F. Curiel. et.al., *El historiador frente a la Historia. Historia y Literatura*, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ruiz Carrillo, E. (2013). Reflexión de la práctica docente universitaria desde las estrategias discursivas. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15 88-98. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15528262007>, el 5 de agosto de 2018.
- Salazar, J. (2006). *Narrar y aprender historia*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Soria, G. (2014). El pensamiento histórico en la educación primaria: estudio de caso a partir de narraciones históricas. *Tesis de doctorado*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- White, H. (1992). *El contenido y la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*. México: Paidós.

NARRANDO LA VIDA Y LA EXPERIENCIA ESCOLAR: HISTORIAS DE MAESTRAS POTOSINAS

*Norma Ramos Escobar**

INTRODUCCIÓN

El texto que aquí se presenta forma parte del Proyecto Memoria Escolar de los Sujetos en las Instituciones Formadoras de Docentes que actualmente desarrollo en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad 241 en San Luis Potosí. El objetivo del proyecto consiste en analizar la memoria pedagógica y las experiencias escolares que los docentes escriben en una parte de su tesis de licenciatura y de posgrado a la que llaman “novela escolar”. En la cual plasman sus experiencias de vida y particularmente su proceso de formación hasta la culminación de su tesis. En este ejercicio auto reflexivo, los docentes dejan huella de lo que Day y Gu (2012) llaman la “perspectiva holística de ser docente” (p. 16), pues abarcan los aspectos emocionales, políticos y profesionales que se entrelazan con su

* Académica de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241.

trabajo. No obstante, el registro de las narrativas y las memorias pedagógicas de los docentes tienden a olvidarse o desecharse “en muchos casos, porque no son escuchadas por quienes toman decisiones sobre los sistemas escolares; o porque directamente son descalificadas como parte del conjunto de anécdotas triviales” (OEA, 2012, p. 10), de ahí que la propuesta de este proyecto sea recuperar las experiencias escolares de los sujetos en las instituciones formadoras de docentes.

En este artículo¹ se particulariza en las maestras, pues entre sus escritos autobiográficos relatan sus historias de vida y la forma en que su condición de género ha estado presente tanto en su vida familiar como en sus expectativas profesionales y, no pocas ocasiones, ha truncado sus elecciones de vida por seguir su “deber ser” como mujeres.

La perspectiva de género en la historia de la educación ha sido un esfuerzo compartido que ya rebasa los 15 años en México. En estos trabajos se ha documentado a las mujeres en la educación desde diferentes escenarios, espacios y temporalidades. (Véanse los trabajos de López (2001), Arredondo (2003), Ramos (2007), Galván y López (2008). El reciente balance historiográfico que analiza Oresta López (2016) permite conocer las aristas que ha seguido la perspectiva de género en la historiografía mexicana, señalando que:

La mayoría de los aportes presentados en congresos nacionales e internacionales asumen que el concepto de género contribuye a comprender la construcción cultural de lo femenino y lo masculino en las identidades colectivas e individuales con carácter histórico y particular. La subjetividad femenina y masculina es para los historiadores una reconstrucción social con elementos de ese mundo normativo y simbólico. La condición de ser mujer-maestra en

¹ Una primera versión se publicó como “Relatos escritos de maestras potosinas: huellas de formación, práctica docente y experiencias de vida desde una perspectiva de género” en *Acercamientos a la Historia de la Educación. Diálogos, actores, fuentes en la construcción de conocimiento histórico*. Aquí se amplía la mirada a otros escritos como segunda fase del proyecto.

una época determina la correlación de redes de poder, de ciertos sistemas de creencias, de tantas otras prácticas del conocimiento y de ideologías de género que constituyen el trabajo de magisterio ejercido por mujeres. El control del tiempo, del cuerpo y del espacio, la actitud de profesores varones y profesoras, la definición de actividades consideradas sólo de mujeres, así como el desigual acceso a la ciencia y el conocimiento, aparecen en el estudio del currículo escolar” (López, 2016, pp. 243-244).

En este artículo se presenta un diálogo teórico e historiográfico con la historia de las mujeres, pero en un periodo más reciente, es decir en las últimas tres décadas del siglo XX y la primera década del XXI (1970-2010), de ahí que se reflejen escenarios variopintos de su llegada al magisterio, de su proceso de escolarización inicial, su formación y práctica docente, entre otras; que posibilitan documentar y situar las historias del magisterio desde la perspectiva de sus protagonistas.

Metodológicamente se localizaron, sistematizaron y analizaron 64 novelas escolares escritas por maestros de dos instituciones formadoras de docentes en San Luis Potosí. Historias que presentan la diversidad geográfico-cultural del estado potosino, que delimita devenires disímbolos para mujeres y hombres. Asimismo, el contexto temporal de los relatos está presente en una historia propia del magisterio nacional, cuando la profesionalización se convierte en una política de Estado,² que favoreció la producción de proyectos de innovación, intervención e investigación sobre las problemáticas educativas; las cuales permitieron que los maestros reflexionaran tanto sobre su práctica como de su propia experiencia educativa en las novelas que aquí se analizan.

² Se enmarca en el contexto de la profesionalización del magisterio a través de las ofertas académicas con las que se fundó la Universidad Pedagógica Nacional en 1978. En el caso de las narrativas escritas de la BECENE surgen a partir de la introducción de los posgrados en las escuelas Normales.

MUJERES QUE ESCRIBEN

El acceso a la cultura escrita, no ha sido equitativo ni homogéneo para todos los seres humanos, como señala Montesperelli “las clases populares han recibido el acceso no a toda la escritura; sino solo a una parte: han aprendido a leer pero ha existido menos preocupación por ponerlas en condición de escribir” (2005, p. 49), la cultura era algo que se recibía y no algo que se producía. Para las mujeres como grupo, esta misma lógica operó por muchos siglos, pues la mayoría de ellas eran ágrafas y pocas tuvieron acceso a la escritura, entre ellas, las mujeres-maestras quienes fueron las que más recursos tuvieron para dejar sus dichos y hechos por escrito.

Como lo señala Luz Elena Galván “la escritura sirvió [...] a las maestras, no sólo para comunicarse y expresar sus sentimientos, sino también para defenderse y dar a conocer sus puntos de vista sobre situaciones que consideraban injustas” (2008, p. 175), a diferencia de las mujeres de otros tiempos, como las decimonónicas que analiza la autora, las mujeres de finales del siglo xx tuvieron mayor acceso a la cultura escrita.

En otro trabajo he señalado que fueron pocas las mujeres que a lo largo de la historia han dejado huellas escritas, en el pasado se les educó en la lectura pero no en la escritura y las que tuvieron acceso a la escritura, escribían utilizando seudónimos de varones o bien en revistas femeninas de poca difusión y tiraje (Ramos, 2014). Las mujeres fueron limitadas a los géneros literarios, considerados menores, como las epístolas, Luz Elena Galván señala que “la escritura de cartas fue el principal medio de comunicación durante el siglo XIX” (2008, p. 175), tanto éstas como los diarios, son valiosas fuentes que los historiadores de la cultura han utilizado para tratar de conocer la vida cotidiana y el pensamiento femenino en el pasado. Desafortunadamente en aquel siglo fueron pocas las mujeres que utilizaron la palabra escrita más allá de las cartas y diarios, por lo regular las que lo hacían eran maestras, como analizan Galván (2008) y Moreno (2008) para quienes la escritura resultó ser un

medio de difusión importante en las revistas de la época. Moreno señala “las mujeres encontraron en las publicaciones periódicas de mujeres y para mujeres [...] un espacio público de acción femenina donde abordaron temas diversos, literarios, asuntos femeniles y algunos de cultura general y educativos” (2008, p. 222).

Durante el siglo XX las maestras continuaron expresándose a través de escritos que se resguardan en los repositorios institucionales; así conocemos a través de informes, cartas, prensa, entre otros las diversas actividades que las maestras relataban sobre su trabajo en aula y aspectos de su condición de género que nos ha permitido estudiarlas como mujeres y maestras.

Pasar de escritos oficiales a escritos autobiográficos es un ejercicio poco valorado y escaso, aún es difícil considerar a la narrativa biográfica como herramienta que puede dar sentido a lo que ocurre dentro de las instituciones educativas. Muy pocos de los maestros escriben “sus saberes, sus vivencias, sus memorias, suelen acompañarlos a la tierra una vez que fallecen, rara vez utilizan la escritura como medio para transmitir sus experiencias vitales” (García, 2012, p. 30). En nuestro contexto el registro de las narrativas y las memorias pedagógicas “se pierden, se olvidan o se desechan. Como lo expresan Butt, *et al.*, (2004) si se tomaran en cuenta los escritos autobiográficos se puede saber:

Cómo piensa, actúa y se desarrolla el profesionalmente y cambia el profesorado individual y colectivamente, puede ofrecernos nuevas perspectivas de cómo debe afrontarse la reforma, el cambio y la mejora educativa (p. 99).

Así, los autores señalan que centrarnos en los aspectos cualitativos de la práctica, permite generar una forma de conocimiento profesional útil tanto para los académicos como para el profesorado en activo (Butt, 2004). En este sentido, es preciso enfatizar que los escritos de las maestras que aquí se recuperan permiten conocer la forma en que las mujeres afrontan una carrera como el magisterio y a la vez contextualizar las prácticas escolares que vivieron como alumnas y las que viven como maestras.

LA MEMORIA Y LA NARRATIVA ESCRITA EN LAS NOVELAS ESCOLARES: APUNTES TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS

Poco sabríamos de las actividades escolares, más allá del plano normativo, si no se observa cómo éstas cobran sentido en las diversas experiencias escolares de los sujetos:

Casi todas las cosas que suceden en la escuela se relacionan de una forma u otra con la vida pasada, presente y futura de las personas que la habitan y la hacen, básicamente los/as docentes y alumnos y alumnas. Los sucesos escolares se entremezclan con sus historias, ilusiones, proyectos y circunstancias. Son condicionadas por ellos y, a la vez, tienen influencia sobre ellos. Se puede afirmar que, cada vez más, las biografías de las personas están afectadas por la experiencia de la escolarización, pero también que ésta solo cobra vida y sentido a partir de las experiencias singulares y colectivas de sus actores (OEA, 2012, p. 7).

En este ejercicio consideramos que la memoria escolar que se vierte en los escritos autobiográficos intenta reconstruir pasados de más largo alcance. Es decir, las experiencias escolares de los sujetos, la forma cómo sus aspiraciones nacen y se comunican a través del *ethos* estructurante de la memoria (Escolano, 2002), la forma como los sujetos cuentan su historia es a través de un marco discursivo compartido. De manera que:

Las acciones humanas tienen una estructura y una forma de representación narrativa, los actores, las acciones, los objetivos, los instrumentos, el contexto son componentes básicos de la estructura narrativa. Según Paul Ricoeur los relatos tejen nuestra experiencia de vida anulando segmentos de experiencia para darle una unidad de sentido. Narrar historias sobre nosotros mismos nos permite situarnos como protagonistas de un recorrido y de un contexto particular (OEA, 2012, p. 29).

Comparto la propuesta teórica de que la construcción de la memoria se gesta en un marco social (Halbwachs, 2004; Montesperelli, 2005), como lo plantea Halbwachs:

La memoria individual no es más que una parte y aspecto de la memoria del grupo, como de toda impresión y de todo hecho, inclusive en lo que aparentemente es más íntimo, se conserva un recuerdo duradero en la medida en que se ha reflexionado sobre ello, es decir se ha vinculado con los pensamientos provenientes del medio social (2004, p. 174).

Es a través de los procesos de interacción social y la cultura compartida que se orientan y confrontan las percepciones del individuo sobre su pasado, su presente y su futuro (Pereiro, 2004). Como lo expresa también Saucedo (2001), es precisamente en las narraciones que las personas presentan diferentes tensiones o formas del *yo (self)*. A través de éstas las personas buscan establecer relaciones entre el *yo* que sintió y actuó en el pasado, el *yo* que siente y actúa en el presente y el *yo* hipotético proyectado en el que aún no viene. El sujeto construye una memoria-significado que le servirá para llevar a cabo una interpretación de los recuerdos, a través de una perspectiva hermenéutica de interpretación de la memoria, tomando en cuenta tanto a las evocaciones como “los errores del recuerdo”. Es decir el olvido como elemento “para releer el pasado” a partir de las narraciones personales de los individuos (Montesperelli, 2005, p. 8). De manera, que al analizar las autobiografías realizadas por las docentes pretendemos conocer la versión del actante y, como señala Lechner, las biografías permiten la “resignificación de vivencias, producción de sentido y reconfiguración de las identidades” (2011, p. 22), parte de lo que proponemos al analizar los escritos de las docentes.

Dentro del proyecto Memoria Escolar en las Instituciones Formadoras de Docentes se ha recurrido a la búsqueda y sistematización de las “novelas pedagógicas o escolares”, escritos breves que los alumnos construyen y que son solicitadas en las tesis que se encaminan a la intervención pedagógica. Se analizaron 64 breves autobiografías de maestros egresados de la UPN Unidad 241 y de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, tipificados como novelas escolares según Rangel y Negrete que tiene que ver con:

Un proceso de aprendizaje de conocimientos, habilidades, valores, formas de relación humana, de sentir (deseos), y de expresar de los sujetos, que se van configurando el orden, las prácticas y las costumbres, en síntesis, la cultura de las instituciones escolares, que determinan ciertas formas de actuar o de operar en la práctica docente y/o en la vida diaria de cada persona (1995, p. 89).

En las novelas se reconoce el papel que desempeña la subjetividad o historia del sujeto en la construcción del conocimiento escolar, ya que en éstas se expresan desde los entramados de las políticas educativas hasta la forma en que los maestros las interpretan y resignifican. La versión del sujeto sobre su vida nos va perfilando su historia de formación, al mismo tiempo que la interpretación que el sujeto hace de su pasado lo que es valioso en términos de la implicación. Como Rangel y Negrete señalan “posibilita que la intervención pedagógica pueda realizarse con mayor objetividad incorporando y reconociendo el papel de la subjetividad” (1995, p. 90).

Dentro del proyecto iniciamos por localizar y transcribir las pequeñas narrativas escritas, posteriormente se sistematizaron los puntos de coincidencia en los escritos, para construir categorías de análisis e identificar la estructura de las novelas escolares. La primera fase de categorización se ejemplifica en la figura 1.

Figura 1. Categorías y subcategorías identificadas en las novelas escolares



Fuente: Elaboración propia.

Este ejercicio permitió conocer la forma en que los autores construyen su propia versión de los procesos formativos y, en el caso de las mujeres cómo enfrentan su condición de mujeres y maestras dentro del sistema educativo.

En este artículo destacamos la condición de género como un elemento que nos permite observar la forma en que la diferencia sexual (hombre-mujer) se traduce en diferencias de orden cultural cargadas de estereotipos y mandatos que las mujeres-maestras deben seguir más por imposición familiar y social que por una decisión autónoma.

LAS PROTAGONISTAS Y SUS ESCRITOS

Los escritos autobiográficos se caracterizan por su brevedad, no superan las ocho cuartillas, aunque forma parte de su tesis de intervención, la idea es que a partir de su historia de vida o “novela escolar”, los docentes reflexionen desde su propia experiencia como sujetos escolarizados la problemática educativa en la cual avocan su tema-objeto de estudio. Una de las principales características que arrojan los datos duros dentro de las novelas o autobiografías analizadas es la evidente feminización del magisterio potosino, aspecto que no es nuevo en los estudios sobre las maestras mexicanas y, particularmente, potosinas. Como se indica en la tabla 1 80% de los escritos son de maestras.

No tenemos el dato en extenso para saber cómo se encuentra la eficiencia terminal en tesis de grado y posgrado, pero es probable que las mujeres también sean mayoría al optar por concluir procesos con una tesis de grado y posgrado, pues son en estos documentos en los cuales se localizó el apartado autobiográfico.

Tabla 1. Autobiografías escritas por docentes en dos instituciones formadoras de docentes en San Luis Potosí

Género	Autobiografías	UPN (licenciatura)	BECENE (Posgrado)
Mujeres	51	25	26
Hombres	13	7	6
Total	64	32	32

Fuente: Datos extraídos de las tesis de grado y posgrado de la UPN Unidad 241 y de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado. Se localizaron 62 tesis, 32 de la UPN y 32 de la BECENE que tenían el apartado autobiográfico. Pero, a partir de la autorización del proyecto en la convocatoria de PRODEP en el 2017 se han recolectado 180 novelas, que se están analizando con el apoyo de la becaria Cecilia Hernández.

Son pocos los datos que se pueden estandarizar o cuantificar pues lo que se destaca en los breves relatos son las experiencias familiares, de escolarización, formación y práctica docente. Es importante destacar que en las novelas o narrativas los docentes presentan su pasado educativo –su infancia escolarizada– a veces como un torbellino de circunstancias adversas y otras tantas como parte de un proyecto familiar de escolarización. Sus experiencias se pueden ver claramente mediadas por condiciones de clase, género, nivel económico, situación geográfica, entre otras. Aquí sólo destacaremos las condiciones de género que han vivido las maestras desde niñas y que en no pocas ocasiones determinó su elección profesional.

Las maestras recuerdan su infancia no carente de obstáculos, principalmente por su papel de responsabilidades domésticas, tal es el caso de la maestra Ramírez:

Inicié mi caminar por el mundo un día 14 de junio del año del 71, del siglo pasado, naciendo a las 17:20 hrs [...], la mayor de tres hijas de una familia que en su tiempo, era muy unida y estaba completa, las indicaciones que recibía eran las de cuidar a dos hermanas todo el tiempo, ya que mis padres por cuestiones monetarias tenían que trabajar y casi nunca estaban en casa hasta en la noche, solo los veía a medio día y yo me encargaba de hacer de comer y darles sus alimentos, todo comenzó a partir de los ocho años y así fue de ahí en adelante

[...] Mi infancia fue tranquila en sus primeros ocho o nueve años, después ya no pude disfrutar de los juegos o de las diversiones típicas de la niñez por cuestiones familiares; mis padres tenían muchos problemas y entonces tuve que tomar responsabilidades que no me correspondían, pero que pude sacar adelante, como cuidar a mis hermanas, siendo yo pequeña, atender una casa con todo lo que ello conlleva (Ramírez, 2009, p. 11).

En otros trabajos he mencionado como las niñas mexicanas tienen infancias breves (Ramos, 2015), es decir, que el trabajo doméstico desde temprana edad las convierte en pequeñas mamás de sus hermanos, lo que les deja poco espacio para el ocio y el juego. Las maestras tuvieron que afrontar, la condición de ser mujer y sacar adelante sus estudios, así lo menciona la maestra Estrada:

Así transcurrió mi infancia acompañada con 3 hermanos más [...] los tenía que cuidar, dormir, y lavar, ya que somos ocho en total y pues los quehaceres domésticos eran muchos. Cuando terminé la primaria mi abuelo paterno no quería que siguiera estudiando, ya que su mentalidad de él era que la mujer a la casa (Estrada, 2005, p. 45).

En las historias de la infancia, la violencia y la disciplina familiar de algún modo están presentes en los relatos, en los que detallan el panorama familiar no exento de violencias que producen y se reproducen en los escenarios de las mujeres, como lo detalla la maestra del Campo en su ingreso al preescolar:

En contraste con relación de muchos niños que lloraban al ingresar al preescolar, yo no lloré, tal vez fue por el hecho de que iba a jugar con muchos niños y niñas ya que en mi hogar era difícil salir con mis amigas a jugar porque mi mamá no me dejaba o porque mi hermano siempre me corría a las amigas que me fueran a buscar. [...] Mi alegría se acababa cuando en algunas ocasiones llegaba a mi casa, mirando la tristeza de mi madre porque mi padre andaba borracho y sobre todo los golpes el escándalo que nos esperaba no era para menos (Campo, 2010, pp. 18-19).

Otro de los aspectos más documentados en las narrativas son los castigos escolares, 80% de las novelas escolares remiten historias sobre la disciplina escolar que se traduce en castigos, esa ligera frontera entre disciplina y violencia que trastoca el mundo infantil. Como lo señala Torrecillas (2008) en su estudio sobre la disciplina escolar en el siglo XIX, “la disciplina y la ocupación”, fueron los métodos más utilizados para encauzar a los niños y “transformarlos”, de ahí el carácter punitivo. Esta forma de castigo acompañó a las maestras que narran sus historias de escolarización, con detalles de la “crueldad” del maestro, así lo reflejan los siguientes fragmentos:

Mi vida escolar se inicia en Charcas, SLP en la escuela “Benito Juárez” era considerada una de las mejores, sacaba siempre los primeros lugares de los concursos de conocimientos, mi paso por ahí fue de miedo y poco de angustia, desde el primer grado el no saber las letras, las sílabas, eran castigos con reglazos en las manos, en las pompis, y no se nos permitían salir a casa hasta que lo dijéramos de memoria, en los siguientes grados eran golpes en la cabeza con el anillo de graduación del profesor o bien nos jalaba la patilla o la oreja, porque no sabíamos las fechas más importantes de la historia, las capitales de todos los países de los continentes, las partes del aparato digestivo, circulatorio, respiratorio, etc. las fórmulas de perímetros, áreas y volúmenes de figuras geométricas, las tablas, que era el sustantivo, el adjetivo, el verbo, el adverbio, el que preguntaba lo que no entendía era un burro y más burro si no sabía cuando el maestro le preguntara, tenía temor de hablar y pasar al pizarrón (Flores, 1999, p. 16).

Es importante destacar que si bien la retahíla de castigos que detallan las historias de los maestros, es parecida en términos del objetivo del disciplinamiento, algunas de las maestras mencionan que los castigos y regaños sufridos en la escuela, las alejó de las aulas por un tiempo, las hacía salirse del salón y otras más que es un hecho que no superan, así lo escribe la maestra Tapia:

El clímax de la pesadilla lo protagonizó el profesor Miguel Ángel, quien a sólo unas semanas de iniciado el tercer grado, nos colocó a todos de pie, frente a

las bancas, con nuestras pertenencias en los brazos por no saber de memoria las tablas de multiplicar y bajo la amenaza de continuar así los días siguientes quienes no lograran aprenderlas. Fue algo realmente espantoso para mí haber vivido esa experiencia, por lo cual esa noche no dormí, para lograr el objetivo. A la mañana siguiente conseguí mi “derecho” a sentarme, al repetir de memoria frente al maestro todas las tablas, acompañadas de una voz quebrada y una lluvia de lágrimas, reflejo del miedo que su presencia me producía. Más algo peor me faltaba por ocurrir, y eso llegó después de faltar dos días por enfermedad. Mi madre me llevó hasta la puerta del salón donde pidió disculpas a mi maestro por las inasistencias y solicitó me permitiera pasar a tomar la clase. De la manera más cortante le respondió a mi madre que, si no había más remedio, que se le iba a hacer. Entonces mi madre me intentó entregar un lapicero que llevaba en su mano, pero intervino él argumentando que yo no sabía escribir ni con lápiz, con un lapicero ¿qué iba a hacer? Ella sin saber qué hacer con tales palabras, se quedó parada junto a la puerta mientras yo me dirigía al que hasta el último día de asistencia había sido mi lugar. El maestro al ver a dónde me dirigía, repuso con una voz enérgica: “Esa fila es de los aplicados, la de los burros es a la orilla”. Al instante volví la mirada hacia la puerta donde aún estaba mi madre, que con toda seguridad escuchó perfectamente la instrucción que se me dio. Sus ojos reflejaron una gran tristeza y sé que contuvo el llanto como muestra de solidaridad y a la vez para fortalecerme. A la fecha no logro entender ni perdonar la conducta de esa persona Han pasado 18 años de mi vida y ese hecho aún me sigue lastimando” (Tapia, 2004, p. 4).

En el transcurrir de las narrativas las maestras una vez que deciden ingresar a los estudios profesionales, de nuevo la condición de género se hace presente, ya que la docencia para las mujeres ha significado una opción profesional entre las pocas a las que tienen acceso. Aún en las últimas décadas del siglo XX y en mayor medida en las zonas rurales, estudiar para maestra es de las pocas ofertas educativas. Así lo menciona la maestra Castillo quien escribe:

La mentalidad de las personas de ese tiempo era que solo con que aprendieran a escribir y a leer era suficiente, porque las niñas o señoritas a los 12 años ya se

iban a Ciudad Mante a trabajar de empleadas domésticas y a los 14 años ya se casaban o se iban con el novio, además que a las mujeres no se les daba estudio y yo a mis escasos 8 años de edad ya cuestionaba mucho a mis papás ¿Qué aquí no hay otra cosa para la mujer, que no sea irse a trabajar de empleada doméstica o casarse?, porque les preguntaba ¿Qué sigue después de la primaria para ser maestra? (Castillo, 2011, p. 9).

La situación de la maestra Soto no fue muy diferente en su autobiografía menciona las expectativas que de niña tuvo para continuar sus estudios, a pesar del panorama adverso que vivió por ser niña:

A partir de esas vivencias sentía un enorme deseo por terminar una carrera, quizá doctora o maestra, decía. Poco a poco mis expectativas iban disminuyendo, pues por ser la más pequeña de mi familia me correspondía cuidar a mi papá y a mi mamá. Esto dificultaría que continuara con mis estudios no de secundaria pero probablemente sí de preparatoria, así que pensé que mi sueño de llegar a ser profesionista, sería un reto muy difícil y casi imposible de lograr (Soto, 2010, pp. 11-12).

Contrario a lo que se podía pensar que las mujeres de finales del siglo XX podían tener un panorama más amplio de desarrollo profesional. Lo cierto es que esto es aún una expectativa que no llega, dentro de las novelas las maestras señalan que antes de querer ser maestras deseaban ser: secretarias, doctoras, psicólogas, licenciadas en derecho; pero terminaron siendo maestras, entre otras razones, por seguir la carrera de su madre, de alguna hermana o simplemente porque la mamá no las dejó estudiar lo que querían. Fue el caso de la maestra Mónica Méndez, quien deseaba ser psicóloga “a la hora de elegir la carrera profesional que quería ejercer, decidí estudiar Psicología, pero a mi mamá no le gustó mi decisión, así que ya sin ánimos de recibir otra negativa, me decidí por ser maestra” (Méndez, 2008, pp. 7-8). La maestra Pérez detalla la persuasión de su madre para ingresar a la normal:

Aún recuerdo claramente esa charla del mes de Mayo del año 1995; llegué a casa después de un día agotador en la escuela secundaria, e inmediatamente me dirigí a la cocina, mi mamá me dio el plato y me dijo —Sírvete—, al estar probando aquel succulento bocado de una de sus sopas deliciosas, me preguntó: —“¿ya tienes pensado que vas a estudiar?”, a lo que respondí —“licenciada en derecho”- Me comentó que se había enterado de que ya empezaban las inscripciones para el Bachillerato Pedagógico en la “Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado” y que le parecía una buena opción que yo entrara y que así no se me dificultara ingresar a la licenciatura, que además era complejo entrar a las universidades. —“Ve la situación de tus hermanos ingenieros —me dijo—, (los cuales no encontraban trabajo pronto), —en el momento en que la empresa ya no los necesita los despiden- el sueldo de maestra es poco, pero y seguro cuando te cases no tendrás que depender de nadie (Pérez, 2008, pp. 12-13).

Sueldo seguro, carrera corta, expectativas de matrimonio y cuidado de los hijos, son algunas de las razones expuestas por las maestras en sus historias, al decidirse por el magisterio. Es importante señalar que las mamás influyen sobre las decisiones de sus hijas. Sin embargo, la lógica de un estado patriarcal sobre las decisiones de las mujeres, es la que se impone detrás de lo que pareciera autonomía de las mujeres, pues por lo regular las causas que atañen las maestras y sus madres es que es una carrera que no enfrenta obstáculos a las mujeres, además es una carrera barata. En otros trabajos he documentado ampliamente las razones por las cuales el Estado “favorece” la contratación de mujeres en el magisterio y explico el por qué se feminizan ciertas profesiones; ambos factores tienen que ver con la idea construida que las mujeres son “idóneas” para la docencia por su liga con la maternidad, de ahí que no implique mayores “esfuerzos” ni requiera altas remuneraciones (ni inversiones) por algo que es “natural” en las mujeres (Ramos, 2007).

En las historias de los maestros varones la docencia, no fue tampoco su primera elección hay quienes señalaron sus aspiraciones por ser ingeniero o doctor, pero más que por imposición familiar fue el factor económico lo que los frenó.

En otros casos, las maestras eran desanimadas a seguir estudiando, el estereotipo de mujer-madre estaba presente, así lo relata la maestra Soto, quien señala las experiencias vividas durante el desarrollo de su profesión como maestra:

Algunas veces ese continuar [refiriéndose a los estudios] lo toma como un reto porque mis familiares [tíos y primos] comentaban que no lo lograría, que pronto desistiría por ser mujer; porque según sus costumbres las mujeres pronto se casan y se dedican al hogar (Soto, 2010, p. 13).

Uno de los estereotipos que se encuentran en las historias de las maestras, es “la vocación” o el “modelo” a seguir que tuvieron para escoger la carrera de maestra, hasta las “habilidades manuales” necesarias para su labor docente. No obstante, llama la atención como algunas maestras de las nuevas generaciones se cuestionan al respecto y dudan de su profesión:

Las actividades manuales me pusieron a pensar si en realidad había escogido la carrera correcta, porque a mí eso de hacer manualidades no se me facilitaba, por lo cual mis maestras y compañeras me expresaban constantemente, –qué haces de educadora si no te gusta recortar, dibujar, colorear o hacer cosas manuales–, eso me molestaba, y no estaba de acuerdo en que para ser educadora tenía que hacer distintos materiales y tener creatividad, pero ¿qué hacía? Sinceramente aún no estoy del todo segura por qué escogí esta profesión (Torres, 2008, pp. 17-18).

Entre las generalidades sobre la condición de género que observamos en las historias autobiográficas de las maestras, están presentes las dobles y triples jornadas –madre, maestra y proveedora–, exclusión, estereotipos y violencia de género. Condiciones desde la infancia y que las acompaña en su vida como profesionistas, pero que casi no identifican como obstáculos en su devenir, pocas veces se hacen tan explícitas, las maestras que escriben sus historias las relatan y las normalizan como parte de su condición de ser mujeres,

como ya lo advertía Goodson “el profesor se oculta en la sombra, permanece en el anonimato de sus pensamientos y vivencias. Cuenta lo que hace pero dice poco de lo que vive” (2004, p. 17). Así la mayoría de las novelas escolares o pequeñas autobiografías destacan más su papel como hacedores de la escuela y sus funciones que aspectos particulares de su vida. De ahí que aquí hayamos privilegiado las condiciones particulares de la vida de las maestras, lo que las teóricas feministas han definido como “techos de cristal”. Éstos imperceptibles obstáculos que hacen que las vidas profesionales de las mujeres se estancuen o no lleguen más allá.

ALGUNAS CONCLUSIONES

Trabajar desde la perspectiva de género con las narrativas escolares no es un procedimiento del todo sencillo. Las maestras generadoras de estas autobiografías, enfrentan múltiples experiencias dentro de su educación básica y superior. No obstante, son pocas, las que hacen patente algún aspecto relacionado con su condición de género. No porque no existan, consideramos que, como ya se mencionaba arriba, para los sujetos es más relevante hablar sobre su hacer en la escuela. Además, pocas maestras han reflexionado sobre su construcción de género y cómo ésta ha marcado su devenir en la profesión del magisterio. Pero las historias que analizamos de algún modo dejan evidencia de los significados de las etapas de su vida. Al hacer el ejercicio de la memoria, entran en juego, como lo advierte Montesperelli (2005), “los criterios selectivos de la memoria” (p. 112). Es decir, en los casos arriba expuestos, a las maestras les hizo sentido y significado su historia doméstica infantil, las elecciones profesionales frustradas, las cargas de trabajo, todas mediadas por su condición de género. Visibilizar estas historias es parte del ejercicio de reflexión que debe hacerse no sólo de la práctica docente si no de la vida misma de los sujetos. Debatir particularmente sobre ellas en los colectivos escolares, puede ser un punto de partida

para que dentro de las políticas educativas y procesos de gestión escolar se tomen en cuenta los sentidos que los sujetos construyen en torno a la escuela. Como se puede observar las historias de las maestras encierran mucho de su devenir; su elección profesional y su práctica docente en el que está presente el “deber ser y actuar”, desde su infancia hasta la edad adulta.

He colocado estas historias para que las maestras reflexionen y construyan mejores devenires para ellas y para sus alumnas. Es precisamente, a través de la narrativa que podemos acceder a estos mundos vividos y narrados por sus protagonistas para construir significados de nuestro andar por la escuela y generar cambios.

REFERENCIAS

- Arredondo, A. (2003). *Obedecer, servir y resistir. La educación de las mujeres en la historia de México*. México: UPN/Miguel Ángel Porrúa.
- Butt, R., et al. (2004). La autobiografía colaborativa y la voz del profesorado. En I. Goodson, (Coord.). *Historia del Profesorado* (pp. 99-148). Barcelona: Octaedro.
- Campo, K. del (2010). *La coordinación ojo-mano en los niños de tercer grado de preescolar para desarrollar la escritura*. Proyecto de innovación de intervención pedagógica para obtener la licenciatura en educación. San Luis Potosí: UPN.
- Castillo, S. (2011). *La participación de los niños de 2º de preescolar*. Tesis de licenciatura. UPN San Luis Potosí.
- Day, C. y Gu, Q. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Escolano, A. y Hernández, J. (2002). *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Estrada, B. (2005). *Cómo construye el niño la representación del mundo social*. Tesis de licenciatura. UPN San Luis Potosí.
- Flores, Y. (1999). *Un viaje a través del lenguaje*. Proyecto de innovación de intervención pedagógica para obtener la licenciatura en educación. San Luis Potosí: UPN.
- Galvan, L. (2008). Memoria escrita de maestras decimonónicas. En Galván, L y López, O. (Coords.). *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras* (pp. 153-191). México: Publicaciones de la Casa Chata-CIESAS/Colsan.

- Galván, L. y López, O. (2008). *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*. México: Publicaciones de la Casa Chata-CIESAS/Colsan.
- García, F. (2012). *Vivencias educativas: historia oral con docentes de educación secundaria en el DF y Morelos (1970-1995)*. Tesis de licenciatura. ENAH.
- Goodson, I. (2004). *Historia del Profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Halbwachs, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Lechner, E. (2011). Del encantamiento al desencanto: Recorriendo las esquinas de la investigación biográfica desde mi experiencia. En J. Serrano y J. Ramos (Coords.), *Trayectorias: Biografías y prácticas* (pp.21-42). México: UPN.
- López, O. (2001). *Alfabeto y enseñanzas domésticas. El arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*. México: CIESAS/CECAH.
- López, O. (2016). Reflexiones sobre los aportes y retos de la perspectiva de género en la historiografía de la Educación en México. En M. Aguirre (coord.), *Historia e historiografía de la educación en México, 2002-2011, vol. II* (pp. 231-248). México: ANUIES/COMIE.
- Méndez, M. (2008). *Mi historia en las letras*. Portafolio temático para obtener la maestría en educación primaria. BECENE.
- Montesperelli, P. (2005). *Sociología de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Moreno, I. (2008). Maestras escritoras y lectoras: El Boletín Pedagógico. En L. Galván y O. López (Coords.), *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*. México: Publicaciones de la Casa Chata-CIESAS/Colsan.
- OEA (2012). *Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas. Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica*. Buenos Aires: OEA/AICD. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005633.pdf>, el día 12 de agosto de 2012.
- Pereiro, X. (2004). Apuntes de antropología y memoria. *El Filandar o Fiadeiro*, 15. Recuperado de http://www.bajoduero.org/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=8&Itemid=8, el 12 de agosto de 2012.
- Pérez, M. (2008). *Atención a la diversidad: un sendero difícil de caminar pero no imposible de lograr*. Portafolio temático para obtener la maestría en educación primaria. BECENE.
- Ramírez, E. (2009). *¿Cómo favorecer una actitud reflexiva en los alumnos de la asignatura de formación cívica y ética de tercer grado de secundaria?* Portafolio temático para obtener la Especialidad en Análisis y reflexión de la práctica docente. BECENE.
- Ramos, N. (2007). *El trabajo y la vida de las maestras nuevoleonasas. Un estudio histórico de finales del siglo XIX y principios del siglo XX*. Monterrey: CONARTE/CIESAS/FFyL-UANL/Colef/Municipio de Monterrey.

- Ramos, N. (2014). Historia oral e historia de vida: Una forma de documentar a las mujeres y los niños en los procesos educativos. En A. Delgadillo y F. Perales (Coords.), *Historia y Literatura, Una mirada desde la región* (pp. 99-113). San Luis Potosí: Secretaría de Cultura del Gobierno del Estado.
- Ramos, N. (2015). *La niñez en la educación pública nuevoleonesa, 1891-1940*. Monterrey: Fondo Editorial de Nuevo León/UANL.
- Ramos, N. (2017). Relatos escritos de maestras potosinas: huellas de formación, práctica docente y experiencias de vida desde una perspectiva de género. En G. Hernández, F. Pérez y J. Trujillo (Coords.), *Acercamientos a la Historia de la Educación. Diálogos, actores, fuentes en la construcción de conocimiento histórico* (pp.103-114). Chihuahua: UACH.
- Rangel, A. y Negrete, T. (1995). Características del proyecto de investigación pedagógica. En (Comps.), *Hacia la innovación* (pp. 1-26). México: UPN.
- Saucedo, C. (2001). Entre lo colectivo y lo individual. La experiencia de la escuela a través de los relatos de vida. Tesis doctoral. México: DIE-CINVESTAV.
- Soto, M. (2010). *Las competencias investigativas: un aprendizaje trascendente para la vida*. Portafolio temático para obtener la maestría en educación primaria. BECENE.
- Tapia, E. (2004). *¿Cómo favorecer el proceso de construcción del concepto de número en el niño preescolar?* Proyecto de innovación de intervención pedagógica para obtener la licenciatura en educación. UPN San Luis Potosí.
- Torrecilla, L. (2008). *Escuela y Cárcel. La disciplina escolar en el contexto del mundo carcelario en la España del siglo XIX*. Valladolid: Universidad de Valladolid/Secretariado de Publicaciones e intercambio editorial.
- Torres, D. (2008). *El trabajo con ciencias: un medio para llegar al aprendizaje de los niños*. Portafolio temático para obtener la maestría en educación preescolar. BECENE.

MARGARITA: BIOGRAFÍA DE UNA MADRE ADOLESCENTE EN UN CONTEXTO DE POBREZA URBANA

*Gloria Elizabeth García Hernández**

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo forma parte de un proyecto titulado “Los procesos sociales y subjetivos asociados al embarazo adolescente en un contexto marginal-urbano”, que tuvo como objetivo dar cuenta de la heterogeneidad que presenta el fenómeno del embarazo al interior de una misma población marginal-urbana.

Teóricamente esta investigación se ubica en la corriente que articula la estructura y la agencia, alejándose del supuesto de la determinación estructural. La metodología que se utiliza es la historia de vida o el método biográfico, lo que permitió explorar la relación entre el contexto de pobreza, la familia y distintas trayectorias con respecto al embarazo en la adolescencia.

Aquí se presenta únicamente el análisis de una historia de vida, la de Margarita, una madre adolescente de 16 años. Más que enfocar

* Académica de la Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa.

sólo el embarazo, se analiza la historia de vida desde múltiples posibilidades. El tema que predomina en el relato es cómo una adolescente en un contexto marginal urbano, se desplaza de la infancia a la adolescencia con las desventajas que ofrece vivir en la marginalidad. Se trata de una vida marcada por la vulnerabilidad y la experiencia subjetiva y objetiva de que ha perdido el control de la vida. Tanto el nombre de la adolescente como el del barrio se han mantenido en el anonimato, Margarita es un seudónimo y la colonia será referida todo el tiempo sin nombre, se trata de un barrio marginal urbano como hay tatos en la Ciudad de México.

UBICACIÓN TEÓRICA Y METODOLÓGICA DEL ANÁLISIS DE LA HISTORIA DE VIDA

Franco Ferrarotti (1991) propuso, en un ensayo clásico sobre el método biográfico, que era posible leer una sociedad a través de una historia de vida. Para el autor italiano, un individuo es un universal singular. Si el individuo es la reapropiación singular de lo universal socio histórico del que forma parte, es posible conocer lo social a partir de la especificidad de lo individual, ya que por medio de mediaciones es que un sujeto particular totaliza una sociedad. El grupo primario se presenta para el autor como la mediación fundamental entre lo universal y lo individual.

Como señala Piña (1988), pensemos por un momento en la enormidad que puede abarcar el referente de la expresión “una vida”, como sea que la concibamos, ella siempre será irrecuperable en su totalidad. Por lo que el relato autobiográfico no es el reflejo fiel de algo exterior a él, no representa necesariamente la vida de alguien, de lo que se trata es de un material relativamente autónomo, que posee un cuerpo propio y que se constituye en algo nuevo. Un relato autobiográfico, en consecuencia, no debiera analizarse bajo la ilusión de que estamos frente al pasado; no estamos frente a la historia

que se ha disuelto, sino frente a retazos que sobreviven o acuden a la memoria y que el relato estructura y significa desde el presente.

La práctica de la narración biográfica es el ejercicio de otorgar sentido al propio pasado, recapitulando sobre algunos recuerdos, reflexionando en torno a ellos. Creando, en definitiva, un texto con estructura dramática que tiende a producir un “sí mismo” en términos de un personaje (Piña 1988).

El motivo de ese relato es la vida narrada por un hablante, para cuyo efecto el sujeto se desdobra y produce un narrador, que dibuja en términos de un personaje al protagonista del relato, quien ya no existe. Residuos de él sobreviven en la memoria propia y en la de otros. Nos dice Piña (1988) que el hablante se distancia de lo narrado y se torna narrador, sus expresiones aspiran a la veracidad, no requieren prueba, pero mientras enuncia su relato, el narrador se difumina a cada instante; cuando termina una frase y se detiene a recordar.

El objeto de un relato autobiográfico es la enunciación misma, no la supuesta vida a la que se refiere el contenido, el acto de enunciar es el acontecimiento que sucede en el presente, la acción del hablante al crear su discurso es la forma y el fondo del relato autobiográfico. Siguiendo a Piña (1988), la enunciación traduce el proceso de recordar; el cual implica olvidar, seleccionar, combinar, establecer secuencias y causalidades.

En el análisis biográfico existen tres niveles analíticos que serán considerados y que tendrán que ser articulados en el sentido en que lo señala Ferrarotti, en tanto que no se trata de relacionar mecánicamente los “jirones de experiencia humana” a un hipotético horizonte histórico, sino de captar el nexo entre los diferentes niveles de experiencia y entre éstos el plano de la macro estructura. Para este autor se trata de una triple red que describa, explique e interprete la intersección entre la comunidad, el plano del grupo primario –la familia– y del individuo singular. Es por eso que los distintos niveles se relacionan entre sí, nunca están separados.

El nivel de la comunidad

Este nivel tiene una justificación sobre todo teórica, ya que se elige el contexto marginal urbano debido a que se tiene una preocupación específica por comprender el fenómeno del embarazo adolescente en un contexto en el que se expresa su mayor incidencia, la población pobre. De esta forma, la elección del barrio marginal es representativo de un tipo de pobreza particular, la pobreza en las grandes urbes.

El nivel de la familia

La elección de este nivel de análisis es sobre todo de carácter metodológico, ya que la familia se elige como el ámbito de mediación que permite articular lo estructural con lo individual. En este sentido, representa el nivel privilegiado para la comprensión y la explicación del embarazo adolescente como resultado de un proceso y relación concreta entre contexto e individuo.

El nivel de la familia es un concepto fundamental, ya que como señalan Bertaux Waime (1987) el conjunto de características y lazos familiares, como las llamadas redes familiares, moldean los caminos individuales y colectivos de las nuevas generaciones, aunque tal influencia no es lineal ni determinante ya que siempre deja espacio para la individualidad.

El nivel del individuo

El embarazo adolescente tiene su expresión concreta en la realidad en las acciones que llevan a cabo las adolescentes, en decisiones de cuestiones tan privadas como son las prácticas sexuales, y en última instancia es la adolescente quien se embaraza o no se embaraza. Es por eso que aunque se considere la familia como el ámbito

privilegiado para explicar el embarazo, el nivel individual sigue siendo necesario para la comprensión de este fenómeno, porque es en este ámbito concreto donde se articula lo comunitario con lo familiar.

El análisis del nivel individual es un recurso metodológico que se ubica en el contexto de la discusión más amplia de las ciencias sociales, ya que el concepto de individuo tiene un contenido colectivo y social, nunca es considerado una entidad aislada. De esta forma, la historia de vida de una persona, permite reconstruir el sentido local y da acceso a los marcos culturales dentro de los cuales el conocimiento de sí y del otro, interactúan.

El uso de la temporalidad como recurso analítico del relato biográfico

La temporalidad atraviesa los tres niveles anteriores, es por ello que interesa utilizar, como sugiere Blanco (2011), una concepción multidimensional del tiempo, para lo cual se utilizan conceptos como los de trayectoria, transición y punto de inflexión (*turning point* o hito); buscando hallar el entrelazamiento que se va dando a lo largo del tiempo entre todos ellos y en diferentes dominios.

El concepto de vidas interrelacionadas

Las vidas interrelacionadas o interdependientes es un tema central en los sistemas teóricos de familia y de la perspectiva de curso de vida. Desde este enfoque se asume a la familia como un grupo social y su funcionamiento como un todo diferente a la suma de sus partes.

Las propiedades de la familia como un todo son derivadas de las propiedades de las relaciones entre individuos dentro de la familia y no por las características de los individuos como personas separadas.

El concepto de vidas interrelacionadas cobra relevancia en la medida que permite desentrañar los vínculos que al interior de la familia son determinantes en la ocurrencia del embarazo. La ubicación que tiene este acontecimiento en el contexto del curso de vida de la familia puede ser un elemento relevante para comprender dicho fenómeno.

El concepto de Proyecto familiar

Dentro de una reflexión sobre la constitución de las trayectorias sociales familiares, permite comprender el sentido de las prácticas cotidianamente realizadas en el marco familiar. El concepto de proyecto familiar es para Bertaux (1988) lo que le permite explicar porque familias expuestas a las mismas condiciones de pobreza, son capaces de vislumbrar distintas perspectivas de futuro, lo cual determina en gran medida las prácticas que se realizan al interior de cada familia:

He recopilado suficientes monografías de familias populares para estar en condiciones de afirmar que familias colocadas en situaciones muy próximas desarrollan reacciones muy diversas, proyectos específicos, movilizaciones de amplitud y contenido muy variables. Lo que son estas familias y sus miembros, la manera en que han sido configuradas por su propia historia en tanto que actores, es –a veces, más que la situación objetiva– un elemento crucial de la formación de proyectos (p. 52).

Las familias se orientan a partir de la percepción que tienen frente a realidades sociales objetivas. Esto no se reduce a las constricciones o limitaciones de las mismas, sino que involucra también recursos y opciones de apertura del campo de posibilidades. Así, los proyectos están anclados en una realidad cuya percepción cambia en función de la perspectiva de los actores. Éstos se definen no solamente por la situación del momento, sino por la historia de la persona y de su grupo familiar.

El proyecto es a la vez interiorización de lo externo y exteriorización de lo interno, es lo que expresa mejor la articulación de lo objetivo y lo subjetivo. El instante subjetivo, es también un momento objetivo del proceso de producción de la trayectoria.

Los proyectos de una familia pueden ser diversos o no ser tan evidentes, de hecho, los sujetos pueden no ser conscientes de ellos, como es el caso del “proyecto difuso” (Bertaux, 1988). En la vida cotidiana familiar puede aparecer como una serie de actos banales, ritualizados por su repetición diaria, pero estos actos no toman su verdadero sentido si no se les refiere a proyectos que los sostienen. Ya sea que se expresen o no de forma explícita en las narraciones, estos proyectos constituyen la espina dorsal en torno a la cual se organizan los modos de vida. Es decir que son proyectos de vida expresados en actos. Es el caso de los proyectos educativos, los cuales no dependen de una decisión en una fecha precisa, ni siquiera de la claridad del proyecto. Estos proyectos se expresan más bien en la forma de una serie de actos organizativos de un modo de vida familiar dirigida a los hijos.

El concepto de proyecto familiar (Bertaux, 1988) se considera que puede ser una gran ayuda para la articulación entre la familia y la trayectoria de vida de la adolescente que se convierte en madre. Particularmente, su uso se avizora no como un modelo que se buscará en todos los relatos sobre lo familiar, sino como un recurso heurístico que pudiera permitir articular la ocurrencia de un embarazo en el contexto de un proyecto familiar.

Trayectoria, transición y puntos de inflexión **(turnning points o hitos)**

Siguiendo a Elder (1985) se trata de tres conceptos articulados. La trayectoria se refiere al sendero o recorrido que la persona ha hecho en el transcurso de su vida, en ese sendero es que cobran sentido los otros dos conceptos, transición y puntos de inflexión. La transición

define los movimientos individuales y familiares, sobre el sendero de una vida, dentro de parámetros socialmente construidos. Las principales transiciones que los individuos experimentan tanto en su trabajo, como en la vida familiar son esencialmente normativas, como el matrimonio, la entrada al trabajo, la reproducción, la jubilación, entre otros. Especialmente, una transición es “normativa” cuando es experimentada por gran parte de la población y si la sociedad espera que sus miembros experimenten tales transiciones a una determinada edad. Finalmente los puntos de inflexión o hitos son señales de percepción a lo largo del sendero de la vida. Representan las valoraciones subjetivas que los individuos hacen de las continuidades y discontinuidades de sus vidas, especialmente, el impacto que tienen algunos eventos en su trayectoria. Se identifican en el relato como esos acontecimientos que “cambian la vida” de las personas. Pueden ser de distinta naturaleza, lo relevante es el significado y el poder que el sujeto les otorga como elementos que dieron una reconfiguración a su existencia, tal es el caso de un accidente, un aborto, una enfermedad, conocer a una persona, entre otras. De esta forma es que una transición, dependiendo de la significación del individuo, pueden experimentarse o no como un punto de inflexión. Estos tres conceptos son fundamentales para contextualizar el embarazo dentro de la trayectoria tanto individual como familiar y buscar la forma en que la adolescente lo relaciona con otros acontecimientos. Interesa explorar en qué situaciones el embarazo adolescente puede llegar a ser un punto de inflexión o no, y cuáles son las significaciones que pueden llevar a una adolescente a considerarlo como tal.

LA VIDA DE MARGARITA TRASCURRE EN EL BARRIO

¿Quién es Margarita? De inicio, se intenta, hacer una descripción breve para que el lector tenga una idea más clara sobre la protagonista, de tal forma que el análisis sea más comprensible. Margarita

es una mujer que se embarazó por primera vez a los 15 años, a los 16 tuvo su primer hijo y a los 18 cursaba su segundo embarazo, vive en unión libre con Óscar, el padre de sus hijos. Él es ayudante de albañil y ella ama de casa.

Margarita aparenta menos edad de la que tiene. Es de estatura baja, su tez es morena, tiene el cabello negro, hasta los hombros, casi siempre lo trae recogido en un “chongo” o “colita”. Se viste como la mayoría de las jovencitas en el barrio, con pantalón de mezclilla y playera. Con frecuencia usa blusas muy cortas que dejan su abdomen al descubierto, a ella no parece importarle mostrar los kilos demás, esto le da una apariencia de libertad y de soltura. Su plática tiene un tono despreocupado, constantemente su conversación va acompañada de risas y buen humor. En ocasiones la risa surge en momentos de nerviosismo y angustia, otras veces suele acompañar la evocación de recuerdos agradables que la entrevistada recupera de la memoria ante su propio asombro.

Su padre es albañil y su madre, además de ser ama de casa, trabaja como empleada doméstica. Ella es actualmente hija única, situación que es algo extraordinaria en un contexto marginal. Tuvo dos hermanos pero ambos murieron, uno al nacer prematuro y la otra cuando tenía dos años. Lo cual denota un componente estructural, ya que la mortalidad infantil está asociado a la pobreza.

Los padres de Margarita tienen un cuarto en un terreno propio, lo consiguieron gracias a la militancia de la madre en una de las organizaciones políticas de la colonia. Ella recuerda que muchas fueron las ocasiones que dejó de ir a la escuela para asistir con su madre a mítines y marchas, la escuela podía esperar, tener una casa propia no.

A manera de introducción se puede decir que la vida de la protagonista transcurre en un espacio geográfica y simbólicamente delimitado, es como si Margarita no viviera en la Ciudad de México, porque no la tiene como un referente en su vida cotidiana. Ella tiene una referencia de tipo localista, su colonia, regida por sus propias normas, valores y prácticas. Es el lugar en el que ha crecido,

sin proponérselo ha luchado al lado de su madre por una vivienda, aún en detrimento de su educación formal.

Ahí en su barrio cada día ha tenido que aprender a sobrevivir. A sobrevivir al hambre, a la falta de hogar, a la falta de hermanos, a interacciones en las que la fuerza física, las malas palabras y la audacia son las mejores armas.

Ella está acostumbrada al paisaje de la pobreza, a los “chavos” que todos los días se drogan en las calles, a los chismes de las mujeres, al cobrador que cada semana llega para recordarle que la deuda sigue creciendo. También está acostumbrada a las ratas que viven dentro de su casa, y que durante nuestros encuentros fueron testigos inquietos que pasaban de un lado a otro husmeando entre los cuatro muebles que son sus únicas pertenencias: un ropero viejo, una cama, una estufa y una cómoda maltrecha. El piso de tierra y las rendijas entre las puertas y la pared, permiten la entrada y salida de los roedores, que buscan alimentarse de las sobras de comida que están tiradas junto a la estufa.

También en su barrio ha conocido el amor y el deseo. La amistad que la ha hermanado con sus amigas, al lado de ellas ha compartido la experiencia de ser madre, de verse crecer “las panzas” y después cuidar y amar a los hijos, sufrir a los esposos y alimentar los sueños de que sus hijos, a diferencia de ellas, si llegarán a “ser alguien en la vida”.

Fuera su contexto la vida no tiene mucho sentido, qué importa lo que haya más allá, si la vida, los amigos y los enemigos, los padres y los hijos, las casas, las esquinas y los bailes, “están aquí”. Todos los días, día tras día, Margarita los vive en su barrio.

LA SECUENCIA DE ACONTECIMIENTOS QUE DAN FORMA AL RELATO DE MARGARITA

A través del discurso de Margarita se identifican una serie de acontecimientos que, ubicados en una secuencia de experiencias,

constituyen el relato de vida de la entrevistada y que se describen en seguida, recuperando la significación y énfasis de los acontecimientos en su curso de vida.

La niñez y la lucha por obtener un hogar

Margarita describe una niñez ubicada en un contexto familiar en el que la motivación principal era la obtención de una vivienda. Así relata cómo vivieron en varias casas, primero cuidando un terreno de otra persona, después vino el intento por comprar un terreno, proyecto que se vio truncado al ser estafados por el vendedor y desalojados de la que ya consideraban su casa. Para finalmente llegar como paracaidistas a su barrio actual, en donde un líder priista les prometió un terreno a cambio de su participación política, la cual consistió en la asistencia a mítines y marchas y terminó en cuanto recibieron el terreno.

La vida en la casa nueva

A fuerza de asistir a mítines y marchas, al fin les fue asignado un predio pequeño, en el cual está construido un cuarto en obra negra. Es al fin el hogar propio de la familia, su más grande orgullo, la casa es vivida por la familia como un logro de la madre. Así la protagonista describe la vida cómoda que tuvo en esa casa, siendo hija única, “consentida” y “malcriada” por su padre. Con frecuencia invitaba a alguna amiga a dormir, a veces durante varios días, pues huyendo de problemas familiares se trasladaba temporalmente a la casa de Margarita, situación que era aceptada por los padres, debido a que no tenía hermanas. Es por eso que las amigas significaron para ella más que amigas “hermanas”.

La rebeldía de Margarita

La protagonista considera que cuando era niña fue buena estudiante, le gustaba ir a la escuela y hacer sus tareas. En el cuarto año de la primaria empezó a experimentar algunas dificultades con la escuela que la llevaron a reprobar el año pero una vez que recurrió terminó sin problemas la primaria. Entre sexto de primaria y primero de secundaria, Margarita experimentó un gran deseo de libertad, de necesidad de desprenderse del control de sus padres. En esa etapa inició relaciones de amistad que fueron muy significativas. Le gustaba tener muchos amigos y es cuando tiene sus primeras relaciones de noviazgo. Es un periodo en el que se describe “rebelde” y “fuerte”. Sus padres trataban de controlarla recurriendo a la violencia, negándole permisos, como ir al baile. Entonces ella buscaba sus propias estrategias para evadir el control, como por ejemplo escapar por la ventana o salir al baño y escapar al baile. Ante esta actitud los padres la castigan y la tratan de golpear pero ella no se deja, huye, corre, casi siempre lograr burlarlos y “salirse con la suya”. A ella parece divertirse la imposibilidad de sus padres para controlarla, se vive como una heroína ante tal situación. Ella es rebelde, ella tiene el control. Este temperamento también se expresa con sus amigos varones, con quienes sabe ganarse un lugar, pues los pone a “raya con groserías” y cuando es necesario con “golpes”, considera que ellos solían ser muy pesados con las mujeres.

Un hito en la vida de Margarita: la desaparición del padre

Mientras cursaba el segundo año de secundaria el padre de Margarita sufrió un accidente. En realidad no es muy claro lo que sucedió, ella narra que su padre sufrió de un asalto que tuvo lugar en Perisur, por lo que perdió el conocimiento y fue trasladado a un hospital en el que estuvo tres meses sin que su familia supiera nada de él, su madre y ella pensaron que las había abandonado o se había muerto.

en ese asalto mi papá iba pasando y quedó en estado de shock, porque según a la hora en que estaban asaltando el paso entonces a un policía le dispararon y cayó muerto sobre mi papá, así (representa la caída) su cuerpo cayó encima de mi papá, entonces eso lo traumó, luego recibió unos tabicazos, no sé, estuvo perdido mucho tiempo y estuvo allí en el Hospital de Xoco, pero no sabía quién era, yo lo extrañaba, pensaba que nos abandonó o que se murió, no sé qué tanto pensaba.

En este pasaje se puede observar como este acontecimiento es una parte aguda en la vida de Margarita. También nos habla de la vulnerabilidad de su padre, quién frente a un accidente queda a expensas en un hospital público en calidad de desconocido. Este acontecimiento va a ser un elemento que desencadena una serie de acciones que transformarán la vida de la protagonista.

La deserción de la escuela secundaria

Como consecuencia del extravío de su padre, Margarita deja de ir a la escuela, dedica el tiempo junto con su madre a buscar a su padre en hospitales, Ministerios Públicos y en Locatel; ambas se deprimen y ella pierde el ánimo de ir a la escuela. Cuando esto ocurre Óscar ya es su novio. Con la ausencia del padre el control que ejercían sobre ella se pierde, ya que la madre está ocupada buscando a su esposo. Ahora tiene más libertad para ver al novio, de hecho en este inter la relación se formaliza ya que Óscar se convierte en una figura masculina de apoyo y las ayudará a buscar a su padre.

Cuando el padre de Margarita aparece, ella intenta retomar la escuela y con ello el control de su vida pero se encuentra con dificultades para hacerlo. Sus padres y novio la animan, pero ella se siente incapaz de afrontar el reto de ponerse al día en la escuela. Este es un momento crucial en el que ella necesita el apoyo de la institución educativa pero no lo recibe, sólo obtiene una promesa de la directora que en los hechos no se cumple. A pesar de que

ella moviliza los recursos con los que cuenta, como la ayuda de los amigos, esto no es suficiente para hacer frente a la situación que termina por llevarla a la deserción.

enton's yo dejé, de ir a la secundaria, pasé el trimestre y luego ya iba la mitad del otro, enton's ya cuando apareció mi papá yo regresé, a las secundaria y sí me aceptaron, porque no tenía promedio así bajo, enton's sí me aceptaron, pero este, me dijo la directora que me iban echar la mano ¿no? que me iban a pasar los apuntes y todo eso y me iban a dar chance de presentar mi otro bimestre que había perdido, pero no fue así, o sea, nada más en el momento me dijo eso la directora y ya no me apoyaron los maestros ni nada, enton's cuando llegó el otro bimestre o sea, me llevaron mi examen y todo eso ¿no? pero este ¿yo que hacía no? pues si todo lo que estaba en el examen yo nunca lo había visto, o sea, eran cosas nuevas y pues lo reprobé, y ya mejor me salí, y mi mamá me mandaba a la secundaria y yo ya no quise ir, pus le digo a mi mamá "ay cómo voy a ir mamá, si yo me siento rara ahí todos saben lo mismo" y yo no sé nada, me ayudaban mis amigas pero no es lo mismo a que tú lo sepas a que te digan esto se hace así y todo, para ellas es fácil porque ya lo vieron en clase, ya lo entendieron, pero yo no le voy a entender, y ya dejé de ir mejor, ya no quise ser la burrita del salón.

La decisión de abandonar la escuela se enmarca en un complejo proceso de control sobre la propia vida. El cual se refiere a la forma en que los sujetos, ante situaciones críticas, experimentan una disparidad entre demanda y recursos, y por tanto la sensación de una correspondiente pérdida de control. El proceso que vive Margarita es un ciclo en el que se ponen en relación la pérdida de control y los esfuerzos por restablecerlo. Aquí las respuestas de adaptación son configuradas para los requerimientos de la nueva situación.

Las dificultades que Margarita enfrenta en la escuela se exacerbaban ante la agravante de que en este momento de su vida, ella siente que está en juego su prestigio social. Siendo una mujer fuerte, dominadora de las situaciones, se siente ante la amenaza de ser estigmatizada por los otros como la "burrita del salón". Los recursos

cognoscitivos y psicológicos de los que dispone no son suficientes para hacer frente. Los recursos sociales, como el apoyo de los maestros, no están a su alcance. Así que el ciclo concluye con una pérdida de control en el ámbito escolar frente al cual opta por la retirada.

Óscar también me regañaba, me decía “no seas tonta, vete a la secundaria”, “yo te voy a dejar”, le digo “no”, “yo voy por ti”, le digo “no”, “pues es que entiende cómo voy a ir, yo me siento la burrita de la clase le digo, ay no”, porque yo me sentía muy rara y luego para tocar la flauta, pus ellos ya sabían otras canciones y pus yo ni de dónde y mi mamá me decía lo mismo “vete a la secundaria” le digo “me lo dicen porque ustedes no son los que están allí adentro”, es muy difícil.

Tal parece que la imagen de una Margarita Rebelde y fuerte, se ve amenazada por el estigma de ser “la burrita” del salón, ya que es un estatus contradictorio al que tiene como líder, como amiga de todos y como una persona audaz e inteligente. Parafraseando a Goffman (1970) diríamos que la protagonista prefiere “salvar la cara” antes sus compañeros y abandonar un espacio en el que es evidente que no tiene el control.

El inicio de las relaciones sexuales

Margarita inicia su vida sexual a los 14 años, una vez que ha abandonado la escuela, se embaraza en la primera relación sexual que tiene con Óscar. Su primer encuentro tiene lugar una ocasión en la que saliendo de un baile se van a su casa mientras sus padres no están. De ello se da cuenta la vecina y su hijo, quienes a la vez son tía y primo de Óscar, después de su encuentro, ambos, la tía y el primo, cada vez que la encuentran en la calle, le hacían bromas sobre acusarla con su mamá. También un amigo de Óscar lo supo porque él se lo platicó, éste a su vez se encargó de diseminar el rumor. La única razón por la que esto llegó a preocupar a Margarita fue

por el miedo de que su madre se enterara. El conocimiento de la comunidad sobre su estatus sexual no pareció provocarle pudor o molestia. Lo que la atormentaba era el miedo de que sus padres se enteraran.

El embarazo

Margarita se da cuenta de que está embarazada a los tres meses, sin embargo logra ocultar su embarazo hasta los siete. En todo este tiempo ella siguió haciendo su vida normal, asistiendo a los bailes, saliendo con sus amigos y con Óscar. Sus padres se enteran de su condición a los siete meses porque Óscar llegó a su casa, acompañado de su padre, para enterar a los padres de Margarita de la situación y notificarles que se iban a casar. Este evento la toma por sorpresa pues ella no estaba enterada de lo que él pensaba hacer, no lo habían platicado.

La unión

No obstante la visita de Óscar con sus padres para pedir en matrimonio a Margarita, el casamiento no se llevó a cabo como consecuencia de la negativa de ella. Su argumento fue que no se quería casar porque primero quería experimentar vivir juntos para entonces evaluar la relación y si se llevaban bien entonces “firmaría el papel”. Así es como la pareja empieza a vivir en unión libre en la casa de los padres de ella, pues se resiste a abandonar su hogar. La adaptación a la vida en pareja no es fácil, su madre la apoya en ese proceso sin embargo ella siente que les faltó confianza.

Pues Óscar era muy penoso, luego no quería comer, no quería nada, yo también era muy penosa porque me sentía rara de verlo ahí en mi casa, o sea, a mí me daba pena hacerle de comer, luego mi mamá me decía “dale de comer”

y yo le decía “ay, yo no” y él me decía que no y enton’s ya no le hacía nada de comer y aunque tuviera hambre, con la pena no me pedía nada y así hasta que ya poco a poco se fue adaptando, nos fuimos adaptando más bien.

Aunque los dos tuvieron la disposición de unirse, la adaptación al nuevo rol no fue fácil, no se casaron, pero empezaron a vivir como pareja y eso los enfrentó a un nuevo estatus social: el de esposo y esposa, situación que los confrontó con la ausencia de repertorio para afrontar la nueva condición.

El nacimiento del “Gordo”

El nacimiento de su primer hijo es para Margarita sumamente traumático, ya que tardó mucho en nacer y además nació con algunos problemas de salud, por lo que fue trasladado en ambulancia a un hospital infantil. La separación de madre e hijo se prolongó por 15 días, ella tardó en recuperarse, tenía hemorragias y por lo tanto no pudo visitar pronto a su hijo. Una vez que su salud mejoró lo visitó en el hospital, donde le permitieron alimentarlo cada tres horas, debido a la lejanía del hospital ella decidió permanecer afuera para estar disponible para alimentarlo. Todo este proceso lo refiere como un tránsito muy “doloroso” y de incertidumbre, ya que temía por la vida de su hijo y ella se sentía físicamente muy mal. Finalmente lo dieron del alta y ella logra restablecerse emocional y físicamente.

El cambio de casa

Óscar y Margarita empiezan a tener problemas en la casa de los papás de ella, debido a que llegó a vivir un hermano de su padre, quien es adicto al alcohol y a las drogas, situación que es muy común entre los varones que viven en el barrio. Su tío es muy agresivo

con ella, le roba sus pertenencias y el poco dinero que tiene para cubrir sus gastos. El padre de Margarita defiende a su hermano, argumentado que está enfermo y no lo puede correr. La solución que ofrece es que el tío se instale en el patio en un cobertizo improvisado de plásticos y cartones. Pero a pesar de esto los problemas no se solucionan ya que cuando se droga es muy agresivo e incontrolable. Por esto decidieron mudarse a un cuarto que Óscar ha construido en el terreno de sus padres, en el mismo barrio. Esta situación le casusa mucha incomodidad a Margarita, ya que siente que su padre ha preferido a su tío, la salida de su casa la vive como una derrota y un desamor de su padre, al fin se ve obligada a abandonar la casa que había sido el gran logro de la familia.

El intento de suicidio

En su nuevo hogar la relación con Óscar se vuelve tensa, discuten mucho. En una ocasión tienen un fuerte pleito cuando Margarita se da cuenta de que él consume drogas. Ella lo amenaza con irse, aunque sabe muy bien que a la casa de sus padres no puede volver. Él la amenaza con quitarle al hijo, en la discusión él toma en brazos al “Gordo” y se lo lleva, ella no sabe del paradero de ambos, no regresa durante todo el día. Ella se siente desesperada y sin alguien en quien apoyarse, teme que no vuelva a ver a su hijo, en su angustia toma una sobre dosis de pastillas, lo que la pone en riesgo de morir, una vez que la encuentran inconsciente es trasladada a la cruz roja en donde le salvan la vida.

La estabilidad familiar y la llegada del segundo hijo.

Al momento de finalizar el relato biográfico Margarita siente que su vida es más estable, transitaba por el tercer mes de su segundo embarazo y aunque la vida con Óscar es monótona, considera que

están bien. Ella está muy preocupada por el futuro de sus hijos, por lo que todas sus decisiones están en función de las necesidades de ellos. La situación de Margarita es precaria, Óscar gana poco dinero y no le permite trabajar porque considera que pondría en entredicho su hombría. En la última entrevista Margarita narró que recién se había enterado de que Óscar le estaba siendo infiel, lo que parece empezar a trastocar la supuesta estabilidad familiar. En el futuro inmediato se avizora el nacimiento de su segundo hijo y cómo la pareja enfrentará la infidelidad de él.

LA TEMPORALIDAD BIOGRÁFICA. EL “ANTES” Y EL “DESPUÉS” EN LA VIDA DE MARGARITA

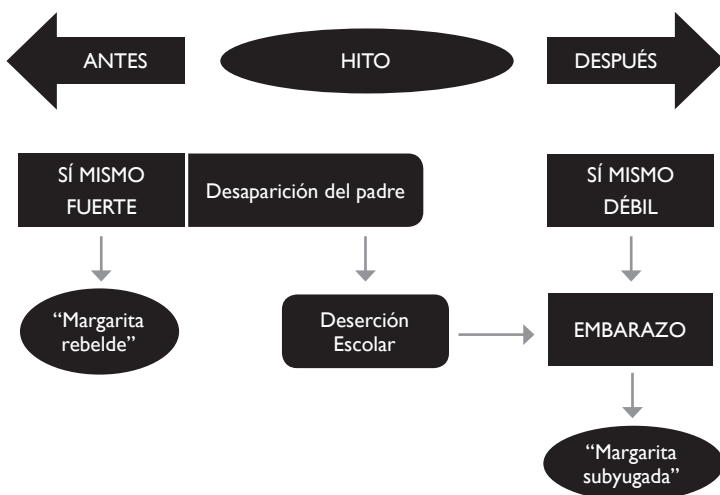
La desaparición del padre de Margarita parece ser el inicio de una desavenencia en su vida, por toda la serie de acontecimientos que se desencadenan a partir de este suceso puede ser identificado teóricamente con un punto de inflexión o hito en la biografía de la protagonista. La desaparición marca un “antes” y un “después” en su vida, esta temporalidad está asociada a dos identidades diferenciadas. El “antes” a un “sí mismo” fuerte que se ha denominado “Margarita rebelde” y el después, a un “sí mismo” víctima al cual nos referiremos como “Margarita subyugada”. Más adelante se describen cada una de estas identidades, pero antes se profundiza en la temporalidad, que a decir de Schutz (1995) se puede describir de la siguiente manera:

En esta actitud, experimento el mundo como organizado en el espacio y el tiempo a mí alrededor, conmigo como centro. El lugar que mi cuerpo ocupa en cierto momento dentro de este mundo, mí aquí actual, es el punto de partida desde el cual me oriento en el espacio. Es, por así decirlo, el origen de un sistema de coordenadas que determinan ciertas dimensiones de orientación en el campo circundante y las distancias y perspectivas de los objetos que hay en él: ellos están encima o debajo, delante o detrás, a la derecha o a la izquierda,

cerca o lejos. Y de manera similar, mi ahora actual es el origen de todas las perspectivas de tiempo en las cuales organizo los sucesos dentro del mundo, tales como las categorías de antes y después, pasado y futuro, simultaneidad y sucesión, más pronto o más tarde, etcétera (Schutz, 1995, pp. 275-276).

En la narrativa de Margarita existen constantes referencias a esas coordenadas subjetivas que gráficamente se podría representar en la relación entre eventos y la construcción del “sí mismo” de la protagonista, asociados a una temporalidad subjetiva que marca un antes y un después desde su experiencia y subjetividad.

Figura 1. Temporalidad del relato biográfico de Margarita



En el “antes” se ubica la infancia, la vida escolar, los primeros noviazgos, la soltería y una vida social muy intensa. En el “después” Margarita ha perdido gran parte de su fortaleza, ante la amenaza de ser considerada la “burrita del salón” se sale de la escuela, para después esconder por siete meses un embarazo y verse sorprendida por la petición de matrimonio de Óscar, dando lugar a su nuevo rol de esposa y después de madre, lo que en una secuencia de desventajas

acumuladas la va ubicando en el lugar de víctima. En la figura 2 se presentan los personajes y los escenarios que predominan en cada momento, con el signo + se marcan las relaciones positivas con los otros y con el signo – se marcan las relaciones conflictivas.

Figura 2. Relaciones asociadas a la temporalidad

Antes Margarita rebelde	Después Margarita subyugada
<ul style="list-style-type: none"> • Padre + • Madre + • Amigas (hermanas) + • Amigos + • Novios + 	<ul style="list-style-type: none"> • Hijo “el gordo” + • Óscar - • Madre + • Padre - • Tío -

En el “antes” las relaciones son más positivas mientras que en el “después” los vínculos se han vuelto problemáticos, aunque un continuo que es la violencia siempre ha estado presente de alguna forma. En el “después” es evidente que la problemática en dos vínculos está asociada a las adicciones, son los casos de Óscar y del tío, ahí claramente se filtran elementos estructurales del contexto, ya que el problema de las adicciones es frecuente en el barrio y enmarca las interacciones de los grupos familiares y comunitarios. Otra diferencia importante asociada al “antes” y al “después” son los escenarios que aparecen en las narraciones de Margarita. El “antes” está asociado a una variedad de escenarios en los que nuestro personaje es una protagonista activa y autónoma. El “después” en cambio está asociado a la reducción de los espacios físicos en los que la protagonista se desenvuelve. Su mundo social se ha empobrecido.

Figura 3. Escenarios que aparecen en la narración

<p>Antes Margarita rebelde</p>	<p>Después Margarita subyugada</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Escuela • Casa de los padres • Casa de Óscar • Calles • Bailes • Casa de sus amigas 	<ul style="list-style-type: none"> • Casa de los padres • Casa en la que vive con Óscar • Mercado

Cabe señalar que la distinción entre el “antes” y el “después” es relativo, se utiliza únicamente como una herramienta que permite guiar el análisis. Sobre todo en el caso del “después” ya que habría que tener en cuenta que es más o menos a partir de los 14 años que se presentan los acontecimientos disruptores en la vida de la entrevistada. No se podría decir con certeza si ese desencadenamiento de acontecimientos que la afectaron notablemente ha terminado o aún se encuentra dentro del torbellino de sucesos o saliendo de él. Es por ello que el “después” aún es muy impreciso.

Figura 4. Identidades asociadas a la temporalidad

<p>Antes Margarita rebelde</p>	<p>Después Margarita subyugada</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Yo hija • Yo novia • Yo mujer • Yo amiga 	<ul style="list-style-type: none"> • Yo madre • Yo esposa

Si bien la dualidad de la entrevistada “Margarita rebelde” y “Margarita subyugada” se presentan en el continuo de su vida, ambas identidades están presentes, el predominio de una no implica la

desaparición de la otra. Asociados a estas dos identidades actúan diversas enunciaciones del *yo* en su narrativa. El *yo* hija demostrando su audacia e iniciativa, el *yo* novia en busca de su libertad, el *yo* mujer atractiva y enérgica y el *yo* amiga, que acompaña y da consejos. En el después la narrativa se limitó al *yo* madre y al *yo* esposa.

El “antes” y “Margarita rebelde”

Se ha adjetivado como Rebelde al *self* de Margarita, porque con la intención de ilustrar a la joven que se resiste a las normas y al control social, expresado por padres, novios, esposo, tío. Una mujer que no cesa en su empeño por lograr sus deseos. Se trata de una identidad que es más o menos constante a lo largo de toda la narración, se podría decir que es el personaje que aparece de fondo en situaciones diversas.

Cuando es niña se manifiesta ante los padres. Un poco mayor se manifiesta ante el grupo de pares, amigas y amigos. Las características de este personaje fuerte aparecen en la escena, situación de entrevista, como carta de presentación, se trata de un “sí mismo” fuerte, rebelde, que protesta y es capaz de conseguir lo que desea en un contexto hostil y caracterizado por la violencia.

siempre viene uno y me grita, luego viene el otro y me grita, y me quieren manejar, como si fuera una niña más chica o alguien quien pudieran manejar a su antojo “no?... y pues no... te digo siempre he sido muy rebelde y le grito a todo mundo cuando estoy enojada.

En el “antes” existen tres personajes que son determinantes, entre estos están el padre y la madre. Con los padres Margarita tiene una relación de cariño y protección, quienes, considera “le han dado todo”. Pero los padres son también los enemigos a vencer en la búsqueda de esa libertad e independencia. Son quienes no le permiten tener novio, a quienes había que burlar para poder ir a los bailes.

Los padres la buscan en la calle o en los bailes con “palos” y “perros”. Ante su actitud controladora ella se rebela. No asume pasivamente las expectativas de los padres y lucha por conservar su autonomía.

pero yo era muy grosera, muy rebelde, luego me salía así a los bailes y ni le pedía permiso a mi mamá, luego le decía voy al baño y ya me desaparecía y ya quien sabe dónde andaba, luego mi mamá me salía a buscarme, luego mi papá me andaba buscando con mi mamá en la noche y siempre me salían a buscar con un palo y ya mis amigos me hacían burla de que ya me iban a pegar, si, luego salía mi mamá y se veía muy chistoso (risas) yo me iba a los bailes, cuando no me dejaban salir o me castigaban, que un sábado me decían “llegas a tal hora” y llegaba más tarde y me decían “dentro de ocho días no sales” y yo decía “voy al baño” o “voy a la tienda” y de por allá me escapaba ¿no? y entonces mi mamá me iba a buscar con mi papá y siempre llevaban un palo y todos los perros de la casa los seguían, ya hasta sabían que me iban a buscar a mí porque veían llegar primero los perros y decían “ya vienen por ti” y yo me echaba a correr, o sea me escondía y ya cuando llegaban yo ya estaba en mi casa, ya solo me regañaban.

Dicha contraposición con los padres no es vivida como un conflicto. Margarita no percibe una mala relación con ellos, dice que actúan de esta forma porque la quieren y la cuidan. Ella cuenta los episodios que vivió con sus padres, de manera un tanto divertida, son episodios en los que se siente satisfecha por la inteligencia y creatividad con que actuó. A pesar las diferencias que tuvo en esa época con ellos reconoce su apoyo y cariño. Identifica su hogar como el lugar seguro para ella y sus amigas, quienes si tenían problemas en sus hogares encontraban ahí el refugio y afecto que no tenían en su casa.

Margarita se ha relacionado de manera distinta con el padre y con la madre. El padre es quien siempre la había protegido, quien durante la infancia la consintió y la defendió de la severidad de la madre. En el padre depositó cuando niña su amor y su confianza.

siempre he sido muy celosa, más con mi papá porque mi mamá de chiquita ¡uy! a cada ratito me pegaba, por cualquier cosita que hiciera mal me pegaba y mi papá no, al contrario, siempre cuando me regañaba mi mamá yo le decía “te voy acusar con mi papá” y mi papá llegaba y la regañaba a ella, a mí ya no me decía nada.

Siente que el padre comprende su sensibilidad por la poesía y, a su manera, alimentó su gusto por ella regalándole libros que ella atesoraba como los objetos más queridos en su vida, en este sentido tienen una comunicación desde el afecto y la sensibilidad: “también compraba libros de versos, poemas así, o luego mi papá me los traía, como sabía que me gustaban, me ponía a leerlos, los que me gustaban los pasaba en limpio y así los coleccionaba en mis libretas”.

La entrevistada justifica la severidad del padre, a diferencia de la expresada por la madre, por el amor que los une. Ella comprende que sus reacciones violentas y regaños se debían a lo mucho que se preocupaba por ella.

no, porque me escondía y ya me iba pa’ mi casa, y luego también cuando no me dejaba tener novio mi papá, porque también me celaba mucho, cada vez que me veía ya me estaba diciendo quien sabe que tantas cosas, o ya quería ir a reclamarle a mis amigos de porque me habían hablado, un vecino grande, como de treinta años le decía a mi papá “cuando crezca tu hija me la voy a robar” y así y mi papá también se enojaba y luego ya se querían agarrar a golpes, mi papá tenía mucho la maña de decirme “si tu andas con un hombre así ya grande, acuérdate que son cincuenta años de cárcel”, que lo iba a demandar y no sé qué tanto me decía mi papá, ya mejor ni les hablaba, y también luego ya cuando me hice novia de Óscar me venía a dejar y mi papá lo correteaba a palazos, no lo quería y lo correteaba, y siempre mi papá hizo eso.

Tal vez la cercanía y el amor que la unieron durante la infancia a su padre ayuda a entender lo fatal que resultó para ella la desaparición temporal de éste y porque ese evento se convirtió en un hito en su vida. No sólo porque la desestabilizó emocionalmente, sino porque

además era la figura de autoridad que ella respetaba y le ponía límites, mismos que se rompieron después de la desaparición. Si bien, son tres meses en los que Margarita y su madre no saben nada de él, de búsquedas interminables, para ella es más que eso, es el abandono inexplicable de su padre amado y es el acontecimiento que desencadena otros sucesos que marcarán irremediamente su vida.

Como unos tres meses yo creo, sino es que más, enton's en ese tiempo yo iba a la secundaria, y todo ese tiempo yo o sea, como sigo mucho a mi papá pues yo lo extrañaba, yo ya no comía, yo me desmayaba a cada rato de que no lo veía y todo eso ¿no?, yo dejé de ir a la secundaria.

El padre regresó pero para Margarita la vida no volvió a ser la misma. A la pérdida del padre prosiguió el abandono de la escuela, la relación con Óscar y el embarazo. La protagonista entró en una sucesión de eventos que no tienen marcha atrás. La interrupción de la trayectoria escolar tendrá consecuencias en su calidad de vida a futuro y en su visión del mundo, pero ella no es la excepción, en su contexto es común que hombres y mujeres jóvenes no terminen la secundaria. Los valores y las experiencias de lo grupal y del contexto se imponen en la vida de la protagonista.

A la madre la describe como una mujer emprendedora, muy trabajadora, gracias a ella pudieron tener casa propia. Sin embargo, Margarita no describe a una madre amorosa, sino a una madre de carácter fuerte que cuando es pequeña la reprende y castiga, incluso en la infancia la describe más severa que al padre. Los castigos de la madre la lastiman más que los del padre, los golpes de ella no los recuerda con gracia, como los “palazos” del padre, sino con rencor.

entonces que me voy asomar, o sea curioseando nada más a ver quién pasaba porque ni conocía a nadie, nada más a ese chavo y él me habló “hola Margarita” le dije “hola”, “¿ya te veniste para acá?”, le dije “no vine a visitar a mi tía” y que sale mi mamá y que me pega en la cabeza y que me mete así pegando para

dentro, y yo ni estaba haciendo nada malo y nada más me habló ese chavo y le contesté y que me mete a trancazos, y así era siempre, siempre me pegaba.

Es muy importante analizar que el carácter fuerte de la protagonista tiene lugar en un contexto en el que las diferencias entre hombres y mujeres se traducen en evidentes prácticas de control y subordinación sobre las últimas. Al parecer la madre no respalda la desobediencia de Margarita ante el mandato de subordinación que debe asumir como mujer. Aunado a ello es preciso considerar que la comunicación con su madre no es abierta, no la percibe como una mujer solidaria a su género, con quien hablar sobre temas femeninos, sobre el “ser mujer”. Al parecer, la madre es el personaje femenino que con amenazas e imposiciones le enseña cuáles son sus limitaciones de género, le muestra que por ser mujer tiene menos prerrogativas que los varones. Sin embargo la entrevistada se sobrepone a la madre y transgrede la norma de ser controlada.

Ves que cuando ya pasa a un chavo a tu casa y todo eso, cuando ya lo presentas con tus papás ya también te privan como mujer de muchas cosas, bueno en mi caso mi mamá me decía “si no viene Óscar no sales” ya después que ya lo empezaban aceptar un poquito ¿no?, “No, si no viene no sales” y luego él llegaba tarde de su trabajo los días que tenían que colar y pus ya llegaba cansado y nada más se bañaba y se dormía y se iba a su casa y a mi mamá y no me dejaba salir, me escapaba un ratito y al otro día mi mamá le decía “ay no es que Margarita se salió” y luego también empezaba ahí a decirme de cosas”.

Otra referencia a la madre señala que no le dio información o consejos que pudieran servirle de apoyo para prevenir un embarazo. Lo único que recuerda es la voz entre amenazante y chusca de una madre que conoce de los designios ineludibles de las mujeres en la colonia y mi mamá siempre me decía, “donde salgas embarazada te mando dormir con el perro ¿eh?”, así me decía y nos reíamos”.

La madre era una mujer ocupada que tenía pocas posibilidades de atender a su hija, ante la imperante necesidad de conseguir una

vivienda para lograr la estabilidad de la familia. Paradójicamente a la aparente lejanía que existía entre Margarita y su madre, es una mujer que con el ejemplo le enseñó la fortaleza. La madre es vista por la entrevistada como una mujer fuerte que trabaja duro para asegurar el ingreso en el hogar. Tal vez es de la madre de quién en lo cotidiano asimiló esa fuerza y seguridad. En el presente la madre es la persona por quien se siente más apoyada.

El “después” y “Margarita subyugada”

La adjetivación del sí mismo de Margarita como subyugada hace alusión a la subordinación en la se encuentra por su nueva posición de esposa y madre. Es decir, se trata de una identidad primigenia dominada por otra que ha emergido después de la sucesión de acontecimientos que tuvieron lugar en su vida en los años recientes. Paulatinamente Margarita ha perdido la fuerza que la caracterizó para dar lugar a una identidad débil, víctima de los otros. Como se ha mencionado antes, la fractura que inicia el resquebrajamiento de su fortaleza es la ausencia temporal del padre. La misma Margarita lo identifica como el evento que trajo los problemas a su vida “tuve muchos problemas porque mi papá se perdió en un tiempo, es lo más horrible que he vivido”. Sin embargo, el infortunio de su padre y por lo tanto de ella, no es resultado de lo que ella alude a la “mala suerte” que siempre ha seguido a su padre. Es la manifestación de la pobreza, de una pobreza de recursos que no permiten al padre buscar la forma de ponerse en contacto con su familia, ni a ellas movilizar los recursos para encontrar a su padre. En este acontecimiento se cristaliza la desventura de un hombre pobre que llega a un hospital público sin una identificación, expresión de un nivel de integración social. Las consecuencias del accidente del padre se entrelazan con las condiciones de vida precarias de Margarita, las limitaciones de la educación pública a la que tiene acceso y en la que los profesores son incapaces de responder a situaciones extraordinarias en el proceso de formación.

Es posible que la desaparición del padre sea también lo que da lugar al noviazgo con Óscar, ya que ante el contexto de soledad y tristeza que embarga a Margarita, el mejor amigo se presenta como la figura masculina que la fortalece y la alienta para seguir adelante. Sin embargo poco tiempo después Óscar, un hombre de 19 años, es parte del conflicto mismo en el que vive Margarita, pues en una decisión unilateral, les notifica a los padres de ella su estado de embarazo y les pide su autorización para casarse con ella.

y un domingo estaba yo bien tranquila haciendo mi quehacer como si nada y de repente que me llega él con su papá y uno de sus primos y que le dicen a mi mamá que yo estaba embarazada y que me querían casar y no sé qué, y yo no me quise casar y hasta ahorita estamos así, sus papás me quieren casar, quieren que nos casemos pero yo no me quiero casar todavía, así nada más mejor juntos, probar más tiempo estando juntos y ya después si nos llevamos bien pues conocernos un poco mejor, porque ya nos hemos dejado varias veces, ya firmar un papel hasta ya estar seguros.

La fortaleza de Margarita ha tenido manifestaciones aisladas ante esta vulnerabilidad en la que se ha sumergido. Los últimos resquicios de esta fortaleza han sido la negativa de Margarita a casarse y en su momento, la resistencia que tuvo para abandonar la casa de sus padres. La negativa a casarse refleja en parte la mala relación que lleva con Óscar, en el tiempo que llevan viviendo juntos se ha separado ya varias veces. En la convivencia de la pareja las diferencias entre ellos no se hicieron esperar, Margarita posee la claridad de saberse unida a un hombre “machista” que ahora tiene poder sobre ella. Quien ante la amenaza de sentirse deshonrado no le permite trabajar y le niega la oportunidad de tener un ingreso.

Aj, lo que pasa es que es muy, yo digo que es muy machista porque dice que no, que no trabaje, porque lo voy a deshonrar, algo así dice que porque él es hombre y me tiene que mantener y si me meto a trabajar yo, entonces que ya no, piensa que deja de ser hombre o algo me dice, sí, he tenido muchos

problemas con Óscar y con uno de mis tíos, y luego ya no sé ni que hacer, ya quisiera salir corriendo.

Son muchos los inconvenientes y defectos que Margarita ve en Óscar, la falta de sensibilidad para escucharla, para ser compañero, el consumo de drogas, la amenaza que le hizo de quitarle a su hijo, lo cual desencadenó un intento de suicidio en Margarita. En este acto es evidente que la fortaleza que antes tenía para enfrentar situaciones hoy no es un recurso suficiente, antes recurría a la fuerza, a la agresión y ahora el intento de suicidio fue su opción ante la falta de control que tiene sobre su vida.

Es evidente que la experiencia de ser madre está asociada a esa actuación de víctima. Menciona que a partir de que tuvo a su hijo la vida le ha cambiado, si bien, se siente muy contenta con ello, ahora tiene nuevas preocupaciones. El aspecto económico es una de las principales inquietudes.

La maternidad de Margarita se inicia con el sufrimiento de saber que su hijo está enfermo y comenta que es en esas situaciones “donde los hijos duelen”. A partir de la maternidad Margarita se vive enferma, físicamente “descompuesta”. Otra desventaja que le ha traído la maternidad es que la ha desplazado del cariño y atención de sus padres, quienes ahora manifiestan más atención al nieto y no a ella quien percibe que sus padres “ya ni le hacen caso”. Sin embargo, a pesar de los sufrimientos que le ha traído la maternidad, Margarita disfruta siendo madre, satisfecha con su hijo. Como una premonición, la imagen de que tuvo en mente de su primer hijo durante el embarazo se hizo realidad y ello es motivo de alegría en su vida.

[con la maternidad] ha cambiado muchísimo mi vida, pero yo siento que, cuando yo estaba embarazada siempre le decía a mi mamá “si va nacer mi gordo, yo quiero que nazca un bebé, bonito, gordito, que sea alegre, pues yo no quiero un bebé, así flaquito, que no hable y que nada más esté callado, que no se ría ni nada, es como si no tuviera bebé,” y se me concedió, mi gordo es bien latoso, bien risueño, cuando quiere porque también es bien enojón.

Un personaje que es sumamente conflictivo para Margarita es su tío, hermano de su padre, “alcohólico” y “drogadicto”. El conflicto se debe, en parte, a la preferencia que Margarita percibe de su padre hacia él.

Es evidente que los cambios que han implicado la unión y la maternidad le exigen a Margarita responder a situaciones complejas que antes no había enfrentado. Como un buen desempeño como esposa y como madre. A diferencia del “antes” en el presente la madre es una figura de gran apoyo para Margarita, ahora ambas están muy cercanas y pasan la mayor parte del día juntas realizando quehaceres domésticos y viendo telenovelas, un entretenimiento que la subtrae de sus problemas y le hace más llevadera la vida, especialmente si está al lado de su madre.

la única que me apoya ahorita es mi mamá, porque mi papá le da mucho el lado a sus hermanos, he tenido muchos problemas desde que me junté, es que Óscar no se lleva muy bien con mis papás, primero si se llevaban bien, pero quien sabe que les pasó y ya no se llevan bien, y a mí me gustaría que se llevaran mejor bien, bien, aunque luego me desespero, es que luego también cuando le falla el dinero yo me desespero mucho, qué voy hacer digo yo.

En la actualidad Margarita describe a su padre como un hombre de carácter débil, que se deja manipular por sus hermanos, un hombre al que “siempre le ha seguido la mala suerte” ya que en la vida ha tenido varios accidentes y fracasos: Un asalto cuando ella era pequeña, el accidente que lo mantuvo perdido durante tres meses, el pleito con los hijos del señor que le vendió el terreno y lo estafó, y ahora los problemas con sus hermanos, frente a los que, ella considera, no ha sabido actuar acertadamente.

El debilitamiento de “Margarita rebelde” deviene en las adversidades que enfrenta, sin embargo en el “después” continúa manifestándose sus deseos y planes en la vida.

porque yo quiero trabajar, también ser un poco independiente porque o sea nunca me ha gustado estar atendida así a algo, desde chica siempre me ha

gustado trabajar o hacer cualquier mandado y ya sacar algo de dinero, no sé tener yo mis propias cosas, que luego con lo que me da él no me alcanza, así si me gusta algo no tengo pa' comprármelo, si me lo compro ya no compro, otra cosa y así ahora con mi bebé si voy al mercado me gusta estar curioseando y ya se me antoja algo y pues él no entiende eso y no me deja trabajar, dice que no tengo quien me cuide a mi gordo y no sé qué.

Es posible que una vez que Margarita se adapte a su nueva condición de vida, recupere nuevamente su fortaleza y empeño para lograr las cosas que desea, mientras tanto la identidad que siempre la había caracterizado se desvanece ante las dificultades que la vida y los otros le imponen, desdibujándose poco a poco la mujer fuerte y rebelde que fue.

CONCLUSIONES

Contingentemente a lo que plantea el enfoque que responsabiliza del embarazo adolescente prioritariamente a las mujeres adolescentes por las malas elecciones que hacen en sus vidas, el análisis realizado muestra que las acciones y decisiones individuales no ocurren en un vacío cultural, sino que hay un contexto interaccional que prescribe y posibilita que las mujeres tengan pronto un hijo. En un contexto de pobreza y vulnerabilidad, el embarazo es un evento de tal fuerza simbólica que puede reconfigurar un proyecto. Tal es el caso de Margarita, ya que el hecho de su embarazo desplegó una serie de acciones en su pareja, en sus padres y los padres de su pareja. Las bromas por parte de la madre en torno a la posibilidad de embarazarse también hablan de una expectativa implícita de que esto ocurra.

Es necesario hacer visibles las condiciones sociales en que la adolescente se embaraza para poder identificar las oportunidades y límites que supone esta experiencia. Los condicionamientos materiales que atraviesan la vida de Margarita explican gran parte de sus

acciones en torno al embarazo, y cómo se generan estrategias que resisten o superan parte de los obstáculos del contexto, como es el caso de la violencia.

Es de llamar la atención que a pesar de estas experiencias negativas que predominaron en la vida familiar de la entrevistada, ha elaborado un discurso sobre la familia desde una mirada positiva, sumamente idealizada y poco realista respecto a su propia experiencia. A pesar de las relaciones enmarcadas en la violencia, ha reconstruido subjetivamente que la violencia de sus padres es una expresión de cuidado y cariño, con lo que dichas prácticas dejan de verse como actos violentos, particularmente en el caso de su padre.

En el relato biográfico, es constante la alusión que hace la adolescente a la violencia de la que es víctima en su familia. Perseguirla con palos y perros, abofeteada por contestar el saludo de un vecino, entre otras. La expresión de la violencia también se ubica en la pareja, Margarita experimenta el ejercicio del poder masculino y de la fuerza simbólica por parte de Óscar.

Los datos sobre el contexto de marginación en que vive esta mujer revelan lo común que es una baja escolaridad entre la población en general, así como las escasas opciones laborales. En este contexto de temprana deserción escolar y de falta de acceso al trabajo formal, su biografía no es la excepción. Así ante los imperativos del contexto la escuela es prescindible, puede hacerla a un lado, y la familia lo permite, ya sea para ir a un mitin o para salir a buscar a su padre.

Las condiciones del contexto y de la familia hacen difícil pensar que Margarita pudiera tener la opción de construirse un proyecto de vida distinto a la conyugalidad y la maternidad. Ante la carencia de oportunidades y la ocurrencia del embarazo, la opción más cercana que tuvo para construirse una imagen digna y positiva de sí misma fue la de ser esposa y madre. La posibilidad de una expectativa de vida diferente al embarazo y al matrimonio estaría más en función de las alternativas que la adolescente pudo generarse a partir de una subjetividad más autónoma y orientada por referencias

externas a su contexto. Sin embargo, esto no ocurrió. Se embarazó igual que sus amigas, se unió y ahora lidia con los problemas que las carencias, el matrimonio y la maternidad le exigen.

REFERENCIAS

- Blanco, M. (2011). El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población*, 5 (8), 5-31. Buenos Aires: Organismo Internacional.
- Bertaux, D. (1988). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. En P. Joutard, et al. *Historia oral e historia de vida*. Costa Rica: Flacso (Cuadernos de Ciencias Sociales 18).
- Bertaux Waime, I. (1987). Le projet familial. *Annales de Vaucresson*, (26), 49-61.
- Elder, G. (1985). Perspectives on the life course. En G. Elder (ed.), *Life course-dynamics, trajectories and transitions* (pp. 23-49). Nueva York: Cornell University Press.
- Ferrarotti, F. (1991). *La historia y lo cotidiano*. Barcelona: Península.
- Goffman, E. (1970). *Ritual de la interacción*. Buenos Aires: Tiempo contemporáneo.
- Piña, C. (1988). La construcción del “sí-mismo” en el relato autobiográfico. Documento de Trabajo, Santiago Chile: Flacso.
- Schutz, A. (1995). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.

ACERCA DE LOS AUTORES

SALVADOR ARCIGA BERNAL

Profesor titular de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)-Iztapalapa (I). Licenciado en Psicología por la Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Maestro en Psicología Social por la Facultad de Psicología de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Ha coordinado los libros: *Del pensamiento social a la participación: estudios de psicología social en México*, UAM/UNAM/UAT/SOMEPSO, 2004; *Miradas psicosociales a la realidad* UAM/UAEM/SOMEPSO, 2006; e *Introducción a la psicología social*, Miguel Ángel Porrúa, 2013. Sus líneas de investigación son la psicología colectiva, el pensamiento social, la psicología política y las masas y multitudes. Correo electrónico: sal@xanuam.uam.mx

AMÍLCAR CARPIO PÉREZ

Profesor Titular de Tiempo Completo en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), México. Doctor y Maestro en Humanidades,

Historia, por la UAM-I. Licenciado en Historia por la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Miembro de la Comisión para el Estudio de la Historia de la Iglesia en América Latina y el Caribe (CEHILA-México). Sus más recientes publicaciones son: “*La historia y su interlocución con la psicología en los albores del siglo XX: un acercamiento*” en Simón Hernández, Jorge Mendoza y Gerardo Ortiz (coord.) *Psicología, Cultura y Educación*, UPN, 2017; “*Memoria y artefactos en los procesos de migración: Army y miedos en los exvotos mexicanos*”, en Manuel González Navarro, Jorge Mendoza (coordinador) *Memoria colectiva de América Latina*, Biblioteca Nueva, 2017; y Carlos Barreto y Amílcar Carpio, *Miradas Históricas y Contemporáneas a la Religiosidad Popular. Una visión multidisciplinaria*, UAEM, 2017. Líneas de investigación o trabajo: historia cultural, religiosidad popular, construcción de devociones, Reforma y Porfiriato, enseñanza de la Historia, elaboración de materiales educativos, historia regional: Jalisco y Guerrero. Correo electrónico: ozomatli_acp@hotmail.com

GLORIA ELIZABETH GARCÍA HERNÁNDEZ

Doctora en Ciencias Sociales con Especialidad en Sociología por el Centro de Estudios Sociológicos de El Colegio de México. Maestra en Psicología Social por la UNAM. Profesora Investigadora de Tiempo Completo, Asociado D, adscrita a la Licenciatura en Psicología Social, Departamento de Sociología, División de Ciencias Sociales y Humanidades UAM-I. Miembro del SNI nivel 2 y Perfil Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodep). Obtuvo el Premio Nacional de Tesis sobre Juventud 2013, Instituto Mexicano de la Juventud en la Categoría Tesis de Doctorado. Ha participado en diferentes congresos nacionales e internacionales y cuenta con diversas publicaciones de libros, artículos de revista y capítulos de libro. Entre los que se encuentran, *Mi hijo, lo mejor que me ha pasado en la*

vida. Una aproximación a los significados de las trayectorias sexuales reproductivas de madres adolescentes en contexto de pobreza, 2016 y *El curso de vida en la investigación psicosocial: La trayectoria sexual reproductiva de un grupo de madres adolescentes viviendo en la pobreza*, 2018. Entre sus líneas de investigación se encuentran: la maternidad y el embarazo adolescente, el género y la vulnerabilidad, curso de vida y trayectorias sexuales y reproductivas, y la psicología social. Correo electrónico: *eligarciah@hotmail.com*

MANUEL GONZÁLEZ NAVARRO

Profesor-investigador de la UAM-I. Diplomado en Análisis Político por la Universidad Iberoamericana (Ibero). Maestría en Psicología Social y doctorado en Psicología por la Facultad de Psicología de la UNAM. Miembro del SNI. Presidente de la Sociedad Mexicana de Psicología Social. Cuenta con publicaciones en revistas nacionales e internacionales, así como capítulos en libros colectivos. “Psicología política: Historia, modelos y aplicaciones”. En J. Nateras, S. Arciga y J. Mendoza, coordinadores, *Psicologías sociales aplicadas*, UAM, 2016 (Biblioteca Nueva). Correo electrónico: *gona56@hotmail.com*

JORGE MENDOZA GARCÍA

Profesor Titular de la UPN Ajusco. Licenciado en Psicología y Maestro en Psicología Social por la Facultad de Psicología de la UNAM; Doctor en Ciencias Sociales por la UAM-Xochimilco. Sus más recientes publicaciones son: *Psicología social y realidad actual: nuevos enfoques y análisis*, coordinador, UAM/SOMEPSO, 2018; *Psicología, cultura y educación*, coordinador, UPN, 2017; *Memoria colectiva de América Latina*, coordinador, 2017; *Psicologías sociales aplicadas*, coordinador, 2016; *Sobre memoria colectiva. Marcos sociales*,

artefactos e historia, UPN, 2015. Sus líneas de trabajo son: memoria colectiva y olvido social, y construcción social del conocimiento. Correo electrónico: jorgeuk@unam.mx

NORMA RAMOS ESCOBAR

Doctora en Humanidades con acentuación en Historia por la UAM-I, Maestra en Historia por El Colegio de San Luis y Licenciada en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Es Miembro del SNI nivel 1 y perfil Prodep. Actualmente es profesora-investigadora de la UPN 241 en San Luis Potosí. Ha participado en diferentes congresos nacionales e internacionales relacionados con la historia de la educación e investigación educativa. Cuenta con más de 25 publicaciones entre libros, capítulos de libro, artículos en revistas y reseñas. Entre los que se encuentran: *El trabajo y la vida de las maestras nuevoleonenses. Un estudio histórico de finales del siglo XIX y principios del siglo XX*, Conarte, 2007; *La niñez en la educación pública nuevoleonense, 1891-1940*, Fondo Editorial de Nuevo León/UANL, 2015; y *Género y Derechos Humanos: aportes desde San Luis Potosí*, CEDH/UASLP/UPN 241, 2017. Entre sus líneas de investigación se encuentran: Historia de la Educación y Género siglos XIX y XX, historia de la niñez en la educación pública, cultura escolar y trayectorias docentes. Correo electrónico: amronramos75@gmail.com

JULIA SALAZAR SOTELO

Profesora en la UPN. Doctora en Historia por la UNAM. Ha participado en programas educativos como Enciclomedia y Secundarias del siglo XXI (SEC XXI) en el área de Historia. Ha diseñado una metodología de enseñanza intitulada, “la problematización del presente en nivel universitario”. Entre sus publicaciones se encuentra

los libros: *Problemas de Enseñanza y aprendizaje de la historia*, 1999; *Narrar y aprender historia*, 2006; *¿Por qué enseñar historia a los jóvenes? Una reflexión sobre el sentido de la historia en la formación de las identidades en el México globalizado*, 2018; así como diversos artículos en revistas especializadas. Especialista en la problemática de enseñanza y aprendizaje de la historia. Correo electrónico: *cliojul@yahoo.com.mx*

JOSÉ SIMÓN SÁNCHEZ HERNÁNDEZ

Profesor-investigador de Tiempo Completo de la UPN Ajusco. Maestro en Pedagogía. Perfil deseable de Prodep, miembro del CA-89 Construcción de Conocimiento y Educación de la Mente para Aprender. Es autor y coordinador de varios libros sobre formación docente en contextos escolares y artículos de alfabetización académica y los usos del lenguaje escrito en las disciplinas. Participante en las Cátedras de Psicología del Consorcio de Universidades Mexicanas en la Mesa de Psicología Educativa. Publicaciones recientes: Sánchez H. J. S. y Ortiz M. G (2015) Conversaciones sobre la práctica docente y la RIEB en videoclub. *Revista Entre Maestros*, 15 (52), Primavera de 2015; Sánchez H. J. y Ortega S. M. (2016) Enseñanza y alfabetización académica de estudiantes en el aula universitaria. En Rivera H. M, Vallejo C. R., Méndez P. A., y González B. F., Coord., *Jóvenes, psicología y responsabilidad social universitaria*, Grañén Porrúa; Sánchez H. J., Mendoza G. J. y Ortiz M. G. coordinadores. (2017) *Psicología, Cultura y Educación*, UPN; Sánchez H. J.; Farfán G. M; Castillo P. A. y E. Navarrete S. E. “La enseñanza en la Universidad Pedagógica Nacional desde las creencias de sus docentes”. *Revista Psycumex-15*, enero-junio, 2018. Correo electrónico: *jsanchez@upn.mx*

LAUFEN SANTANA FLORES

Licenciada en Psicología por la UAGro, Maestra en Psicoterapia Humanista por el Instituto Universitario Carl Rogers. Actualmente se desempeña como docente en la UPN Unidad 122, sede Acapulco.

NEFTALÍ SECUNDINO SÁNCHEZ

Doctor en Educación por la Ibero, Ciudad de México. Es Profesor-investigador de tiempo completo en UPN Unidad 122 Acapulco, Guerrero. Maestro en Psicología por la Facultad de Psicología de la UNAM y Licenciado en Psicología, por la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. Actualmente funge como Coordinador del Doctorado en Investigación e Intervención Educativa, de la Unidad UPN 122 Acapulco. Trabaja en temas de diseño curricular, y se desempeña como profesor de licenciatura, maestría y doctorado. Ha sido ponente en diversos congresos de investigación Educativa. Sus temas de investigación, docencia y difusión de trabajo actuales, incluyen: análisis de la práctica docente en contextos de educación superior, diseño curricular: desarrollo y evaluación del currículo, y análisis del discurso en la enseñanza en escenarios de educación media superior y superior. Correo electrónico: *neftalisekundino@gmail.com*

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

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

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rosa María Torres Hernández *Rectora*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Académica*
Karla Ramírez Cruz *Secretaria Administrativa*
Yseth Osorio Osorio *Directora de Servicios Jurídicos*
Juan Martín Martínez Becerra *Director de Planeación*
Fernando Velázquez Merlo *Director de Biblioteca y Apoyo Académico*
Yolanda López Contreras *Directora de Unidades UPN*
Abril Boliver Jiménez *Directora de Difusión y Extensión Universitaria*
Lourdes Salas Ramírez *Directora de Comunicación Social*

COORDINADORES DE ÁREA ACADÉMICA

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*
Amalia Nivón Bolán *Diversidad e Interculturalidad*
Pedro Bollás García *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
Leticia Suárez Gómez *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*
Iván Rodolfo Escalante Herrera *Teoría Pedagógica y Formación Docente*
Arturo Ballesteros Leiner *Posgrado*
Elin Emilsson Ingvarsdóttir *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*

Subdirectora de Fomento Editorial *Griselda Mayela Crisóstomo Alcántara*
Formación de interiores y diseño de portada *Margarita Morales Sánchez*
Corrección de estilo SOMEPSO

COMITÉ DIRECTIVO DE LA SOMEPSO

Héctor Manuel Cappello García *Presidente honorario*

Manuel González Navarro *Presidente*

Josué Rafael Tinoco Amador *Secretario Ejecutivo*

María Irene Silva Silva *Secretaria de Finanzas*

Salvador Arciga Bernal, *Secretario de Organización*

Jorge Mendoza García, *Secretario de Relaciones Públicas*

José Juan Soto Ramírez, *Secretario de Publicaciones*

**COMITÉ DE ASUNTOS ACADÉMICOS, DE INVESTIGACIÓN
Y PROFESIONALES**

Gloria Elizabeth García

Salvador Iván Rodríguez Preciado

Pablo Fernández Christlieb

José Octavio Nateras Domínguez

Eulogio Romero Rodríguez

Esta primera edición de *Psicología cultural, narración y educación* estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional y de la Sociedad Mexicana de Psicología Social y se publicó en septiembre de 2019.