



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PEDAGOGÍA  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

LA DRAMATIZACIÓN COMO PROPUESTA PEDAGÓGICA  
EN UN PLANTEL DE NIVEL MEDIO SUPERIOR

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

DOCTOR EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

ARTURO SARMIENTO BARRIOS

TUTOR:

DR. JUAN FIDEL ZORRILLA ALCALÁ

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE

LA UNIVERSIDAD Y EDUCACIÓN / UNAM

MÉXICO, D. F.

JUNIO, 2014



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



*Para L. Adela Rojas Ramírez,  
por acompañarme a ser.*

*A la memoria de mis padres:  
Inocencio Sarmiento Olvera  
Paula Barrios Sandoval*



*Para Amauri Sarmiento Barrios*

*Responsable de mi alteridad  
y de cualquier obra artística  
que se me atribuya.*

*A todos mis contemporáneos que son o pudieron ser  
mis congéneres, actores educativos, con los que me  
ha tocado compartir el escenario social y de la vida,  
con el deseo de que en la próxima Dramatización  
nos corresponda desempeñar personajes más nobles y  
auténticos.*

*Profesor Amauri*



## AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, agradezco la disposición a la tolerancia de mis contemporáneos y congéneres, encontrando en muchos de ellos rasgos positivos de compañerismo y, en algunos, acciones gratuitas de amistad.

He disfrutado de un acceso compasivo a las narrativas y construcciones de vida de mis actores educativos, pero aquí debo subrayar la apertura de mis sujetos alumnos de investigación: Ana Gabriela Guerrero Olivos, Catalina Durán Hernández, Xochitl Danaé Guzmán Luna, Miryam Abigail Martínez Ramírez, Miguel Ángel Lucero Flores, David Álvarez Ramírez, Gregorio Lucio Cano y Fernando García Ramírez.

El trabajo docente con adolescentes me dio las estrategias y los aprendizajes que me facilitaron el acercamiento y el encuentro con mis pares en la labor educativa, de quienes casi siempre obtuve correspondencia al diálogo, en la mayoría: un relato laboral, en una buena parte de ellos: una narrativa de vida y en algunos: un ejercicio de construcción de vida, a pesar de ciertas divergencias en nuestra percepción del marco político-educativo-laboral. Agradezco la aportación analítica del Mtro. Jorge Cruz Vivanco. Además, siempre encontré apertura a la información cuando así la solicité a la administración de mi centro laboral y de investigación, dentro de las gestiones 2005-2009 y 2009-2013.

Enseguida, agradezco a quienes me han escuchado y orientado en este recorrido y esta búsqueda: investigadores, condiscípulos y docentes vinculados al doctorado en pedagogía en la UNAM, especialmente al doctor Juan Fidel Zorrilla Alcalá —mi director de tesis— y al resto de mi comité tutorial, los doctores: Patricia Mar Velasco, Enrique Ruiz Velasco Sánchez, Norma Delia Durán Amavizca y Elizabeth Martínez Buenabad; además, maestros e investigadores de la BUAP y compañeros docentes que comparten un interés sincero en lograr una educación basada en la pedagogía crítica.

Finalmente, mi gratitud es para todos aquellos que han sido personajes en esta trayectoria de vida y que han contribuido a brindarme una experiencia de alteridad, incluidos mi esposa Adela, mi hijo Amauri, mi hija Adalia, la abuelita (doña Amalia), mis hermanas (Guadalupe, Yolanda, Fidelia y Angélica), mi cuñado Federico, mis padrinos (Celerino y Rosa Isabel), mis sobrinos (Fabián, Wendoline, Daniela, Ana Luisa, Paulina y José Carlos) y mis demás familiares y amigos.



## ÍNDICE

<b>I. PRESENTACIÓN Y PROBLEMATIZACIÓN .....</b>	<b>11</b>
1. DESCRIPCIÓN DISCURSIVA DEL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO .....	16
2. PROPOSICIÓN .....	30
1.1. ACCIONES Y FOCALIZACIÓN.....	33
2.2. PREGUNTA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN .....	38
3. MARCOS DE LA INVESTIGACIÓN .....	42
<b>II. CONSTRUCCIÓN DE VIDA.....</b>	<b>48</b>
1. PASO A LA ALTERIDAD.....	49
1.1. CALIDAD DE LAS RELACIONES INTERSUBJETIVAS.....	53
1.2. LA SOCIEDAD COMO OTREDAD.....	56
1.3. EL PODER Y LA PEDAGOGÍA CRÍTICA.....	59
1.4. LA PEDAGOGÍA CRÍTICA EN LA DIDÁCTICA.....	61
1.4. SUMISIÓN A UNA AUTORIDAD ANÓNIMA.....	63
1.4. ALTERIDAD, COMPASIÓN Y AUTOTRASCENDENCIA .....	66
1.7. NARRATIVA Y CONSTRUCCIÓN DE VIDA .....	67
1.8. DE LA HISTORIA A LA CONSTRUCCIÓN DE VIDA.....	68
1.9. CONSTRUIR EL CONOCIMIENTO DE UNO MISMO .....	72
<b>III. ESCRITURA DE VIDAS Y DRAMATIZACIÓN .....</b>	<b>75</b>
1. ACCIÓN-INVESTIGACIÓN.....	80
1.1. ESTRATEGIA DEL ESCRITOR DE VIDAS .....	83
1.2. RITUAL Y DRAMATIZACIÓN .....	86
2. ESCRITOR DE VIDAS.....	91
2.1. PEDAGOGÍA Y RELACIONES INTERSUBJETIVAS.....	94
2.2. ¿CÓMO SE CONSTRUYE UN ESCRITOR DE VIDAS?.....	97
2.3. VOLUNTAD DE ALTERIDAD.....	101

<b>IV. CAMINO AL OTRO: LA PUESTA EN ESCENA.....</b>	<b>102</b>
1. EL ESCENARIO PARA LA PROPUESTA PEDAGÓGICA .....	106
<b>V. VIVENCIA Y EXPERIENCIA .....</b>	<b>120</b>
1. NARRATIVAS Y CONSTRUCCIONES.....	121
<i>PRIMERA PARTE: CONSTRUCCIÓN DISCENTE .....</i>	<i>121</i>
SEGUNDA PARTE: NARRATIVAS DOCENTES .....	142
<b>CONCLUSIÓN .....</b>	<b>159</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>175</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>230</b>

## I. PRESENTACIÓN Y PROBLEMATIZACIÓN

Ante la situación académicamente precaria del sistema de bachillerato mexicano (Zorrilla, 2008) y las evidentes dificultades de los egresados, en general de este nivel educativo, —y, por lo tanto, del plantel escolar que constituye mi centro de trabajo docente— para colocarse en las licenciaturas —en este caso— de la propia universidad, me permito plantear que se ha descuidado el factor de las *relaciones intersubjetivas* como un recurso pedagógico en la obtención de los propósitos educativos del nivel medio superior.

Zorrilla denuncia la situación anómica o de omisión de reglamentación educativa que:

Al persistir durante los últimos 25 años otorga al funcionamiento del sistema de EMS un carácter: a) selectivo, al propiciar una baja eficiencia terminal; b) socialmente inicuo, al beneficiar más a algunos alumnos y grupos sociales que a otros, y c) precario en términos formativos, al no impulsar el desarrollo de las habilidades verbales y matemáticas que la educación moderna promueve en el nivel internacional (Zorrilla, 2008: 20).

No es el propósito de este trabajo discutir los efectos de la insolvencia educativa del sistema ni proponer transformaciones curriculares, o estructurales, para corregir la ineficiencia escolar sistémica. Mi perspectiva es la de un docente que ha podido vivir el devenir de su reducto laboral con una suficiente permanencia en él (desde marzo de 1987) y que ha podido desarrollar un medio de trabajo y conocimiento profesionales en ese contexto, que ha sido permitido y tolerado por las respectivas instancias de autoridad.

Este trabajo está encaminado a revisar y sistematizar las posibilidades y alcances, desde la Pedagogía, de una búsqueda educativa comprometida con el reconocimiento de los alumnos como sujetos capaces de construir relatos sobre sus propias experiencias y de relacionar los textos que ellos mismos producen con la literatura y el teatro. De manera adicional, cabe apuntar a los resultados de tales procesos formativos, mismos que han ofrecido oportunidades de permanencia y éxito escolares a muchos alumnos en riesgo de abandonar la escuela, con lo que se ha evitado contribuir, desde una docencia pasiva, al engrosamiento de las filas del fracaso escolar y la baja eficiencia terminal que caracterizan inercialmente al bachillerato mexicano desde 1980 (Zorrilla, 2008: 229-248).

Este tipo de trabajo docente está cifrado en lo que he llamado *Dramatización*, que consiste en un recurso pedagógico empleado en el ejercicio docente de la literatura y el teatro y que permite percibir y sopesar diversas estrategias didácticas como respuestas efectivas para los alumnos, ante acciones educativamente anómicas en el contexto escolar. En esta tesis sostengo que este tipo de trabajo hace posible, primeramente, acceder a los alumnos como sujetos específicos contemporáneos en la cotidianidad del plantel y, luego, revertir los efectos de riesgo que llevan al fracaso y al abandono escolar, lo que determina el enfoque de esta investigación y constituye —en parte— la hipótesis de trabajo.

La dramatización busca generar acciones que parten de una percepción crítica de la experiencia escolar y del discurso y los rituales administrativos. La dramatización precisa de la apertura de espacios de encuentro docente-alumno y docente-docente para trascender las relaciones técnicas institucionales y establecer relaciones intersubjetivas como un proceso de autoconocimiento en la experiencia de alteridad.

Esta dramatización tuvo su origen (1987) en las puestas en escena —en el aula (Preparatoria “2 de octubre de 1968”) —que se desprendían de los contenidos del, entonces, *Taller de lectura y redacción* y fueron punta de lanza los talleres alternativos ubicados en el ámbito de la creación literaria y el teatro.

Los talleres se encaminaron a considerar las cualidades de los individuos en tanto sujetos que se expresan con su propia voz. Este referente ha sido reconocido por autores como Pérez Gómez quien afirma que:

Si ya no cabe esperar certezas absolutas ni de las ciencias, ni de las artes, ni de la cultura, ni de la filosofía tanto respecto a los conocimientos como a los valores para ordenar el intercambio humano y la gestión de los asuntos públicos...la emergencia y fortalecimiento del sujeto se sitúa como el objetivo prioritario de la práctica educativa (Pérez Gómez, 1999:77).

A partir de los talleres de creación literaria y de expresión teatral se abrió un espacio propicio para entablar relaciones intersubjetivas, es decir aquellas en las que cada individuo está dispuesto a expresarse desde una narrativa de vida y asumirse como sujeto para

desarrollar y, en su caso, sostener sus propias percepciones mediante relatos autobiográficos.

Los relatos autobiográficos pueden comenzar por anécdotas vitales sueltas que se van hilvanando para conformar una narración autobiográfica. Los relatos autobiográficos dan lugar a la *Construcción de Vida* cuando el relator logra desplazarse en su narrativa, experimentando su *Disposición de Alteridad*.

La experiencia de alteridad comienza cuando uno se asume con capacidad para escuchar al otro, respetando su derecho a ser otro, a ser distinto de nuestra identidad. Se consolida esa experiencia cuando se supera la identidad propia, después del proceso identitario de autoconfirmación, siendo al otro y siendo el otro.

Se ubica la alteridad como una etapa que sucede a la identidad, entendida ésta como una etapa de definición y confirmación, como la condición de saberse uno mismo. La otredad sería la condición del otro, de lo otro, del que no es uno mismo. La alteridad implica la disposición del uno que desea ser al otro y ser el otro. Aquí distingo —con fines operativos— otredad de alteridad, el término de otredad como el estado de otro —ser otro— y el de alteridad como la condición de uno que tiende al otro, a ser el otro.

Bajo la óptica y la disposición de alteridad es que podemos accionar en la vida social y natural, independientemente de que nos suscribamos a algún sistema de creencias institucionalizado y etiquetado. Esta disposición de alteridad anima el trabajo del docente que se convierte en un investigador que se construye en el proceso, provocando la narrativa autobiográfica de sus congéneres.

Propiciar las narrativas autobiográficas para la construcción de vida, teniendo como interés prioritario ser al otro, con dicha disposición de alteridad, es el camino para convertirse en lo que he denominado *Escritor de Vidas*. La escritura de vidas es un ejercicio formativo del docente como investigador para desarrollar relaciones intersubjetivas de mayor calidad con sus alumnos y pares.

La *Escritura de Vidas* es un género literario terapéutico que desarrolla la autoconstrucción de vida, mediante versiones sucesivas de relatos autobiográficos y las

experiencias de alteridad. No es exclusivamente literario ni exclusivamente terapéutico, no se reduce a cuestiones técnicas de la literatura ni de la terapéutica médica.

El escritor de vidas, es en esencia un autoconstructor, un constructor de su “propia” vida, ya que no es posible que pretenda hacer con otros lo que no hace consigo mismo; va a propiciar el desplazamiento de los otros para lo cual tendrá que desplazarse él mismo, es decir autoconstruirse, convertirse en autoconstructor de vida.

El desplazamiento de un escritor de vidas suele vincularse con su accionar en la vida social y, específicamente, institucional, como puede ser dentro de alguna institución educativa.

Sabemos que las instituciones se conservan observando los rituales oficiales y controlando la dinámica de sus cambios, donde lo prioritario es el propio sistema institucional y no los individuos en su calidad de sujetos.

Los docentes y estudiantes, aún viviendo las contradicciones y los desajustes evidentes de las prácticas escolares dominantes, acabamos reproduciendo las rutinas que genera la cultura de la escuela, al objeto de conseguir la aceptación institucional (Pérez Gómez, 1999: 11).

En términos de una investigación educativa, el docente puede desempeñarse como escritor de vidas con el propósito de incidir en los objetivos educativos admitidos institucionalmente. Sin embargo, propiciar que los alumnos relaten y estructuren narraciones personales no es suficiente para promover el desarrollo del alumno en el sentido deseado, es necesario que se desplacen en su narración, es decir, que dramaticen sus vidas.

La estrategia fundamental es la dramatización, definida como la generación de acciones para socavar la inercia de los rituales institucionales, abriendo espacios de encuentro docente-alumno y docente-docente, siendo fundamental dar la voz a los sujetos. Así entenderemos dicho término en este trabajo.

Los rituales institucionales son complejos: “Lo que ocurre en las instituciones no se agota en la descripción formal de tareas, perfiles, funciones y metas, es imprescindible

comprender el clima real de las interacciones mediadoras, su sentido y complejidad” (Pérez Gómez, 1999: 160).

En el presente trabajo sostengo la importancia de considerar el desarrollo de las relaciones intersubjetivas, básicamente, docente-alumno y docente-docente para incidir en los propósitos educativos de nuestro reducto educativo, con un enfoque de investigación educativa cualitativo y subjetivista, sabiendo que:

Cuando se pretende cosificar el comportamiento humano para despersonalizar las interacciones y objetivar las funciones y roles de cada individuo en el mecanismo institucional, los intereses, emociones y expectativas de cada uno trabajarán clandestinamente para realizarse de una u otra manera (Pérez Gómez, 1999: 158).

En términos de la descripción que hace Zorrilla Alcalá (2008) del Sistema de Educación Media Superior, se puede entender que se ignoren y se desestimen actividades como las que fundamentan la dramatización por abrir espacios de encuentro entre docentes-alumnos y docentes-docentes, ya que dicho sistema se caracteriza por una indiferencia ante muchas de las actividades sustantivas de una escuela.

Según esta falta de diferenciación entre lo político y lo educativo, el sistema exhibe un comportamiento, desde el punto de vista educativo, anómico. Sus consecuencias para el funcionamiento escolar de las instituciones de EMS son enormes, pues propician una gran omisión respecto a los criterios y normas académicas que deberían acotar y orientar la acción educativa de maestros y alumnos (2008: 285).

El centro educativo que enfoca esta investigación no se aparta de las conclusiones del doctor Zorrilla, observándose las contradicciones que se evidencian con los exámenes externos cuando afirma: “El sentido y la eficacia educativos muestran resultados muy precarios en las pruebas de PISA, a la vez que quienes los obtienen logran calificaciones satisfactorias en las escuelas a las que asisten en nuestro país” (2008: 287).

Sin embargo, una visión pedagógica propositiva debe buscar los cauces para lograr una aportación al nivel medio superior, aprovechando los márgenes de indeterminación para derivar en una perspectiva “moderadamente optimista”, en términos de Zorrilla cuando

considera la posibilidad de introducir “innovaciones que resulten relevantes para un mejor desempeño de los alumnos y de la escuela”; a lo que nos convida con su conclusión:

Esta posibilidad también invita a que “desde fuera de la escuela” los aportes de la investigación, de la pedagogía y de las didácticas específicas relevantes para el bachillerato mexicano sean considerados. Desde una visión semejante, se abre la oportunidad para que la academia y la investigación colaboren con autoridades institucionales, profesores y alumnos para inducir, mediante propuestas congruentes, la obtención de acuerdos mínimos sobre formas de trabajo académico generales y transversales para el mejoramiento de la retención, la eficiencia terminal, la calidad, la equidad y la pertinencia de las formaciones brindadas (2008: 288).

Complementariamente, aunque esta investigación se genera en un contexto educativo específico, es conveniente describir el marco de la educación media superior que se fundamenta en el discurso de los documentos oficiales, contrastado a veces con la perspectiva, más cautelosa, de los investigadores educativos de mayor prosapia.

Sin embargo, tampoco es posible desconocer los intereses y la intencionalidad que sustentan ambas posturas discursivas. En todo caso, no es ocioso considerar la posibilidad de inscribir las acciones de esta propuesta pedagógica en las directrices oficiales.

## **1. DESCRIPCIÓN DISCURSIVA DEL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO**

Antes de enfocar el discurso actual y oficial sobre el rumbo de la educación media superior en México, es conveniente considerar la perspectiva del Investigador José Joaquín Brunner, ante el siglo XXI, sobre las posibilidades de la educación en América Latina.

Para Brunner (2001), la educación latinoamericana enfrenta dos grandes retos: cumplir con las tareas pendientes del siglo XX y abordar las nuevas tareas del siglo XXI.

Dentro del primer grupo ubica los siguientes rubros: universalizar la cobertura pre-escolar, básica y media; incorporar las poblaciones indígenas al sistema escolar; mejorar la calidad y resultados de la enseñanza de competencias básicas, particularmente entre los

sectores más pobres de la población infantil, juvenil y adulta; modernizar la educación técnica de nivel medio y superior; masificar la enseñanza de nivel terciario.

Por otro lado, señala que de las "nuevas tareas" dependen el crecimiento económico, la equidad social y la integración cultural, adaptando para ello sus estructuras, procesos y resultados y las políticas educacionales, a las transformaciones que —por efecto de la globalización— experimentan los contextos de información, conocimiento, laboral, tecnológico y de significados culturales en que se desenvuelven los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Brunner no ignora los riesgos en la manera de abordar estos desafíos, sobre todo, si se prioriza la agenda pendiente, señalando como principal riesgo el que se incremente la brecha tecnológica y de conocimientos entre las naciones, como la mayor amenaza al orden global emergente; además de que se produciría una fractura de las sociedades entre quienes son una minoría integrada a la globalización y aquella mayoría excluida de ella.

Por otro lado, sugiere que para los países en desarrollo, una estrategia para resolver esos problemas debería contemplar el uso de las NTIC, la conexión de las escuelas, el acceso a la Internet, justamente como un medio para recuperar el tiempo perdido y acortar los plazos de desarrollo educacional.

Nuestro investigador no omite señalar el riesgo adicional de confundir la velocidad de los desarrollos tecnológicos en el ámbito de la información y las comunicaciones con el ritmo, necesariamente más lento, con que transcurren los procesos de enseñanza y aprendizaje, llegándose al extremo de concebir la inteligencia humana a la manera de una computadora, suponiéndose que en el futuro sería posible conectar la mente a una suerte de red global que conformaría una especie de hiper-conciencia (De Kerckhove 1995), o bien, implantar directamente en la mente un *chip* con la información requerida para actuar en el mundo como un agente educado (Kurzweil 1999).

Brunner observa que esa visiones “reduccionistas y utópicas” pasan por alto el carácter esencialmente “orgánico”, evolutivo y, sobre todo, cultural (en el sentido de “hacer sentido”), que tiene la educación, la cual depende por un lado del desarrollo bio-psicológico

de la persona y, por el otro, de su lenta incorporación a la cultura de su grupo y de su tiempo; pues concluye que: “Nada de eso puede ser artificialmente acelerado a la manera que se hace con las partículas ni en la forma en que uno imprime velocidad a una máquina o atiza a un animal de carga”(2001: 33, 34).

Esta es la perspectiva, de manera sucinta, de un investigador ante los retos de la educación en Latinoamérica, frente al siglo XXI. Ahora pasaré a revisar el discurso de los planes oficiales en cuanto al proyecto del Sistema Nacional del Bachillerato (SNB) que data del sexenio de Felipe Calderón y la manera en que el actual presidente de la república le da continuidad, lo que se manifiesta en su primer informe de gobierno.

#### SISTEMA NACIONAL DE BACHILLERATO Y RIEMS

Con base en el acuerdo 442, publicado en el Diario oficial el 26 de septiembre 2008, por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, se llevará a cabo el proceso de Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), estableciéndose como ejes de dicha reforma los siguientes: Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias, Definición y regulación de las modalidades de oferta, Mecanismos de gestión y Certificación complementaria del SNB.

De estos cuatro ejes, rescataré los factores que describen la situación del nivel medio superior y aquellos que pueden relacionarse con la propuesta pedagógica de esta tesis.

En el aspecto descriptivo, podemos citar los propósitos del MCC, a saber:

Permite articular los programas de distintas opciones de educación media superior (EMS) en el país. Comprende una serie de desempeños terminales expresados como (I) competencias genéricas, (II) competencias disciplinares básicas, (III) competencias disciplinares extendidas (de carácter propedéutico) y (IV) competencias profesionales (para el trabajo).

Además se arguye que: a) Una competencia es la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico. b) Esta estructura reordena y enriquece los planes y programas de estudio existentes y se adapta a sus objetivos; no busca reemplazarlos, sino complementarlos y especificarlos. c) Define estándares compartidos que hacen más flexible y pertinente el currículo de la EMS. d) En el contexto del SNB, las

competencias genéricas constituyen el Perfil del Egresado. e) Las competencias disciplinares básicas son los conocimientos, habilidades y actitudes asociados con las disciplinas en las que tradicionalmente se ha organizado el saber y que todo bachiller debe adquirir. Se desarrollan en el contexto de un campo disciplinar específico y permiten un dominio más profundo de éste. f) Las competencias genéricas y las disciplinares básicas están profundamente ligadas y su vinculación define el MCC.

En cuanto a la “Definición y regulación de las modalidades de oferta”, se sostiene que la EMS se ofrece en tres modalidades: escolarizada, abierta y mixta, y que debido a su proliferación— requiere impulsar su desarrollo ordenado y con calidad como opciones educativas que atiendan a una población cada vez más amplia y diversa. Es por ello que la RIEMS contempla la definición precisa de las distintas modalidades de oferta, con lo que las autoridades educativas podrán dar reconocimiento oficial a opciones diversas y asegurar que cumplan con ciertos estándares mínimos. Entre estos estándares se encontrarán los relativos a su pertenencia al SNB; ya que —se afirma— todas las modalidades de la EMS deberán asegurar que sus egresados logren el dominio de las competencias que conforman el MCC. Además, deberán alcanzar ciertos estándares mínimos de calidad y apegarse a los procesos que garanticen la operatividad del MCC. De este modo, todos los subsistemas y modalidades de la EMS tendrían una finalidad compartida y participarían de una misma identidad.

Por lo que hace a los “Mecanismos de gestión”, se enuncian como un componente indispensable de la RIEMS, ya que definen estándares y procesos comunes que garantizan el apego al MCC bajo las condiciones de oferta especificadas en el SNB, de los cuales —en tanto atañen a los actores educativos—puedo destacar:

La “Formación y actualización de la planta docente” según los objetivos compartidos de la EMS. El cual se señala como uno de los elementos de mayor importancia para que la Reforma se lleve a cabo de manera exitosa, pues los docentes deben poder trabajar con base en un modelo de competencias y adoptar estrategias centradas en el aprendizaje. Para ello se definirá el Perfil del Docente constituido por un conjunto de competencias.

Además, la “Generación de espacios de orientación educativa y atención a las necesidades de los alumnos”, como lo son los programas de tutorías, teniendo en cuenta las características propias de la población en edad de cursar el bachillerato.

Estos dos rubros se relacionan directamente con mi investigación ya que se ocupa de los componentes de la relación sustantiva en todo proceso educativo y a quienes enfoco mi interés investigativo.

El mismo documento de la RIEMS reconoce la situación actual de la educación media superior cuando plantea los retos que debe enfrentar dicha reforma, los que se cifran en tres factores: Cobertura, calidad y equidad.

Antes de describir en qué consiste cada uno de estos desafíos, se enumeran las bondades de emprender la RIEMS y de constituir el SNB.

- I) La EMS en México enfrenta desafíos que podrán ser atendidos sólo si este tipo educativo se desarrolla con una identidad definida.
- II) La EMS es un espacio para la formación de personas cuyos conocimientos y habilidades deben permitirles desarrollarse de manera satisfactoria, ya sea en sus estudios superiores o en el trabajo y, de manera más general, en la vida.
- III) De la EMS egresan individuos en edad de ejercer sus derechos y obligaciones como ciudadanos, que deben reunir —en adición a los conocimientos y habilidades—una serie de actitudes y valores que tengan un impacto positivo en su comunidad y en el país.
- IV) En el ámbito económico, contar con una EMS en todo su potencial será cada vez más un requisito para que los jóvenes logren obtener un empleo razonablemente bien pagado y que les ofrezca posibilidades de desarrollo laboral.
- V) En términos generales, la competitividad de México depende en buena medida del adecuado desarrollo de este tipo educativo. La cobertura y la calidad en la EMS constituyen un supuesto fundamental para que el país pueda dar respuesta a los desafíos que presenta la economía globalizada en un marco de equidad.

- VI) Se debe reconocer la importancia del papel que desempeñarán en el país los jóvenes que obtengan la certificación de bachiller.
- VII) El perfil del bachiller no debe perder de vista que la pluralidad de modelos educativos es algo positivo, que permite atender una población diversa con diferentes intereses, aspiraciones y posibilidades, sin que ello invalide objetivos comunes esenciales. Para este propósito es necesario conocer, primero, la situación y composición de la EMS en el país, así como los principales retos que deben atenderse.

#### RETOS DE LA EMS EN MÉXICO, SEGÚN EL DOCUMENTO DE LA RIEMS

Aquí rescato la descripción fundamental que la RIEMS hace de los que afirma son los principales desafíos de la EMS.

#### COBERTURA

El documento de la RIEMS acepta que la población de bajos ingresos es la más susceptible de perderse los beneficios educativos en cuanto a su mayor dificultad para acceder y conservarse en las aulas, sin embargo no considera que sea el factor determinante, mientras se conforma con la razón de “falta de interés por los estudios” sin explicitar qué provoca esa falta de interés, lo que se desprende de los siguientes extractos del discurso:

- A) La deserción afecta de manera especialmente severa a los grupos de bajos ingresos. Ello se debe en parte a consideraciones sociales, culturales y económicas. También influyen las lagunas en los aprendizajes con que deberían concluir la educación básica y que son especialmente marcadas en los grupos de menos ingresos. La falta de calidad y pertinencia de la EMS tiene un efecto más marcado, a veces determinante, en la continuación de los estudios de la población más marginada.
- B) La escuela debe generar la equidad de oportunidades, pero ello se logra sólo si la oferta educativa responde a los desafíos que le presentan los grupos con mayores necesidades. La escasa cobertura de la EMS en los primeros deciles de la distribución del ingreso está asociada a que el sistema educativo nacional no resuelve satisfactoriamente las desventajas de partida de ese segmento de la población.

- C) Entre los estudiantes de entre 15 y 17 años que abandonan la escuela, la mayoría de los cuales se ubica en los deciles de ingreso más bajos, alrededor de 40 por ciento, lo hace por falta de interés por los estudios. En ese grupo de edad, dicha causa de deserción tiene mayor impacto que la falta de dinero o la necesidad de trabajar... La baja calidad y pertinencia de la educación es un tema de la mayor importancia que debe ser debidamente atendido para aumentar la cobertura de la EMS.
- D) Si bien no existen muchos estudios empíricos sobre las causas del fracaso escolar en la educación media superior, es posible ubicar cinco grandes consideraciones:
- 1) Las carencias y rezagos en los aprendizajes con que acceden los alumnos a la EMS, resultado de una deficiente educación básica.
  - 2) Las condiciones de desigualdad social que tienden a excluir a los más pobres, a los estudiantes de zonas rurales e indígenas, quienes por su condición social acumulan desventajas que dificultan el logro escolar.
  - 3) Las condiciones de la oferta educativa y del ambiente escolar y su capacidad para estimular y motivar a los estudiantes.
  - 4) El costo beneficio que perciben los estudiantes de continuar estudiando, en función de sus circunstancias económicas.
  - 5) Los atributos personales de los estudiantes, en donde se incluye la motivación y rasgos estrictamente individuales que facilitan o dificultan el logro escolar.
- E) La Dirección General de Bachillerato ha propuesto un Programa de Orientación Educativa que pretende atender cuatro áreas de intervención:
- *“Área Institucional: facilita la integración del alumno con la institución, a partir del fortalecimiento de su sentido de pertenencia.*
  - *Área Escolar: proporciona estrategias con el fin de fortalecer hábitos y técnicas de estudio, que contribuyan a elevar el aprovechamiento académico.*
  - *Área Vocacional: fortalece el proceso de toma de decisiones, al promover la reflexión de intereses, valores y aptitudes personales para identificar y elegir las distintas opciones educativas y laborales que ofrece el entorno. Por otro lado, apoya al alumno en la construcción de un proyecto de vida.*

- *Área Psicosocial: propicia el desarrollo de actitudes, comportamientos y habilidades favorables para el autoconocimiento, la autoestima y la comunicación; con el fin de mejorar la calidad de vida individual y social. Además, proporciona apoyo de tipo preventivo para enfrentar factores de riesgo psicosocial” (2008:29).*
- F) Las acciones del bachillerato general y el bachillerato tecnológico se inscriben en el marco de un proyecto más amplio: el Sistema nacional de tutorías (SITESA, 2011), promovido por la Subsecretaría de EMS. Este proyecto recupera las experiencias de los distintos subsistemas y propone una serie de lineamientos para las tutorías, concebidas como un componente integral de los nuevos planes de estudio centrados en el aprendizaje.
- G) Además, es importante que los docentes reconozcan las necesidades y características propias de la población en edad de cursar la EMS y, en su caso, puedan fungir como asesores o tutores. Los jóvenes que ingresan a este tipo educativo tienen trayectorias educativas y personales diversas, y algunos de ellos, por distintas razones, egresan de la educación básica con serias lagunas. En el contexto de la construcción de un Sistema Nacional de Bachillerato con mayor calidad y más equitativo, los docentes no pueden pasar por alto esta situación.

## CALIDAD

Aquí se enumeran los conceptos que la RIEMS juzga imprescindibles para que se alcance la calidad en los propósitos del proceso educativo:

- i) Es indispensable que los jóvenes permanezcan en la escuela, pero además es necesario que logren una sólida formación cívica y ética, así como el dominio de los conocimientos, habilidades y destrezas que requerirán en su vida adulta.
- ii) La calidad pasa también por la pertinencia. Los aprendizajes en la EMS deben ser significativos para los estudiantes. Cuando los jóvenes reconocen en su vida cotidiana y en sus aspiraciones las ventajas de lo que aprenden en la escuela, redoblan el esfuerzo y consolidan los conocimientos y las habilidades adquiridas.

- iii) Las circunstancias del mundo actual requieren que los jóvenes sean personas reflexivas, capaces de desarrollar opiniones personales, interactuar en contextos plurales, asumir un papel propositivo como miembros de la sociedad, discernir aquello que sea relevante a los objetivos que busquen en el cada vez más amplio universo de información a su disposición y estar en posibilidades de actualizarse de manera continua.
- iv) La infraestructura física educativa es un factor imprescindible en la búsqueda de la calidad, sobre todo en las opciones de formación técnica, en las que las funciones académicas están estrechamente vinculadas a la utilización de ciertos equipos.
- v) Estas consideraciones y otras que influyen en la calidad de la oferta, tales como la orientación vocacional, las tutorías y la evaluación de los aprendizajes, implican una serie de estándares compartidos en todos los subsistemas y modalidades de EMS en el país. La definición de estos estándares permitirá que mediante la evaluación, como proceso integral y continuo, constituya una base indispensable de la calidad en la educación.

## EQUIDAD

Aquí se reitera el lugar común de que la educación desempeña un papel determinante en la construcción de un país más equitativo. Ya que, se sostiene, que ha sido una de las vías de mayor eficacia para lograr la movilidad social. De ahí que en México —se concluye— resulta indispensable la atención de las grandes diferencias económicas y sociales que colocan en situación de desventaja a los más pobres en relación con los beneficios de la escuela.

Se informa que los grupos de ingresos altos tienen tasas de asistencia a la EMS de casi 100 por ciento, similares a las de los países desarrollados; en cambio, entre los deciles de más bajos ingresos, en 2002 sólo una pequeña fracción, poco más de 10 por ciento, de los jóvenes accede a los servicios de EMS, y estos pueden llegar a ser de muy baja calidad. Las diferencias en la calidad de las escuelas son un obstáculo que debe atenderse para que existan condiciones que permitan a todas las escuelas y subsistemas avanzar en una misma dirección.

## ACCIONES REFERIDAS EN EL PRIMER INFORME DE GOBIERNO DEL PRESIDENTE ENRIQUE PEÑA NIETO

En el documento oficial del Primer Informe de Gobierno (2012-2013) se nos entera de que el Gobierno de la República presentó el 20 de mayo de 2013 el **Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018**, en el cual se define de manera clara la visión y la estrategia general de gobierno para construir una sociedad de derechos y para llevar a México a su máximo potencial. En esta tarea —se plantea— resulta fundamental la participación del Gobierno y la sociedad, a fin de generar las sinergias necesarias y suficientes, para hacer a un lado los obstáculos y barreras que impiden que México tenga un mayor desarrollo.

Se afirma que a partir de un diagnóstico profundo, se identificaron los principales obstáculos y barreras que limitan el desarrollo del país, los cuales giran en torno a cinco grandes aspectos: i) fortalecer las instituciones para lograr un México en paz, ii) impulsar un mayor desarrollo social para acceder a un México incluyente, iii) robustecer el capital humano para que México tenga una educación de calidad, iv) favorecer la igualdad de oportunidades para alcanzar un México próspero y v) promover una mayor proyección internacional para colocar a México como un actor con responsabilidad global.

Se explica que la sociedad y los propios actores que participan en la educación nacional han exigido los cambios que movilicen al Sistema Educativo Nacional (SEN) y a todos sus componentes internos y externos. Para ello, el Gobierno de la República tomó la iniciativa de fortalecer las políticas educativas que impulsen el desarrollo social, político y económico de nuestro país, a través del quehacer educativo y la formulación de aquellas otras que permitirán, en el mediano plazo, lograr una mayor eficacia en las actividades encomendadas al SEN. Con ello, se busca que la educación que el Estado proporciona esté a la altura de los requerimientos que impone el tiempo actual y que la justicia social demanda: una educación inclusiva que conjugue satisfactoriamente la equidad con la calidad, en la búsqueda de una mayor igualdad de oportunidades para todos los mexicanos.

Con la firma del *Pacto por México*, el 2 de diciembre de 2012, el Titular del Ejecutivo dio a conocer una de sus iniciativas prioritarias: la *Reforma Educativa*.

La reforma constitucional a los artículos 3o. y 73, fracción XXV, introdujo diversos aspectos que generarán –según se arguye– cambios fundamentales en materia educativa en el mediano y largo plazo. Entre ellos destacan:

- La obligación del Estado de garantizar la calidad de la educación obligatoria -básica y media superior- que se imparte en el país;
- La facultad del Congreso de la Unión para establecer el Servicio Profesional Docente;
- La creación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa coordinado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE);
- La creación de un Sistema de Información y Gestión Educativa;
- El fortalecimiento a la autonomía de gestión de las escuelas; y
- La prohibición en todas las escuelas de los alimentos que no favorezcan la salud de los educandos.

Se sostiene que para instrumentar los contenidos de la reforma constitucional de manera coherente y sistemática, se formularon tres propuestas interrelacionadas y complementarias: la de Ley General del Servicio Profesional Docente, la de Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y la de reformas a la Ley General de Educación.

Se considera que con la definición de las cinco metas nacionales y tres estrategias transversales en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (PND), se determinó el rumbo de la nación en materia educativa en su tercer gran propósito “Un México con Educación de Calidad”, que garantizará un desarrollo integral de todos los mexicanos, para contar con un capital humano preparado, que sea fuente de innovación y lleve a todos los estudiantes a su mayor potencial humano.

De esta manera, los objetivos de la educación se hacen consistir en: desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad, garantizar la inclusión y la equidad en el SEN, ampliar el acceso a la cultura como un medio para la formación integral

de los ciudadanos, y promover el deporte de manera incluyente para fomentar una cultura de salud.

Particularizando en la EMS, que es la que da marco a esta investigación, se nos dan los siguientes datos:

- En educación media superior (EMS), en la modalidad escolarizada, se atendió una matrícula total de 4.4 millones de alumnos en sus diferentes modalidades, lo que representa 12.6% de la matrícula total del SEN, 110.2 miles más de estudiantes respecto al ciclo escolar previo. Si se considera el rango de edad de 15 a 17 años, la cobertura de la EMS fue de alrededor de 65.9% en este grupo de edad.

- En la educación pública, se estima para el ciclo escolar 2013-2014 un gasto promedio anual por alumno de 16.2 miles de pesos en preescolar, 14.7 en primaria y 22.5 en secundaria; mientras que para el bachillerato se prevé en 31.3 miles de pesos, 21.8 para profesional técnico y 70.2 para la educación superior.

Para lograr un México con Educación de Calidad, en el PND se definieron indicadores estratégicos para medir la mejora en la calidad de la educación; estos indicadores son:

- Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE). A partir de la Reforma Constitucional de febrero de 2013, será el INEE la institución que defina para los próximos años los lineamientos e instrumentos que utilizará para llevar a cabo la evaluación de la calidad, el desempeño y resultados del SEN, en los niveles de preescolar, primaria, secundaria y media superior.

- Eficiencia terminal. En el ciclo escolar 2011-2012 se obtuvo 95.1% en primaria, 84.1% en secundaria, 61.3% en media superior, y 71.2% en superior, y en 2012-2013 se pronostican eficiencias terminales de 96, 84.5, 63.3 y 71.1%, respectivamente.

#### PROPÓSITO EDUCATIVO DEL PRESIDENTE PEÑA NIETO

Se señala como primer objetivo de la educación: “Desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad”. Se plantean una serie de acciones con el propósito fundamental siguiente:

*México busca en el corto plazo acelerar su crecimiento económico e incrementar la calidad de vida de sus habitantes. Para ello, se han redoblado esfuerzos institucionales que permitirán proveer una educación de calidad que potencie el desarrollo de las capacidades y habilidades integrales de cada ciudadano, en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo, al tiempo que inculque los valores por los cuales se defiende la dignidad personal y la de los otros.*

Las acciones son las siguientes:

- Establecer un sistema de profesionalización docente que promueva la formación, selección, actualización y evaluación del personal docente y de apoyo técnico-pedagógico
- Estimular el desarrollo profesional de los maestros, centrado en la escuela y en el aprendizaje de los alumnos, en el marco del servicio profesional docente
- Robustecer los programas de formación para docentes y directivos
- Impulsar la capacitación permanente de los docentes para mejorar la comprensión del modelo educativo, las prácticas pedagógicas y el manejo de las tecnologías de la información con fines educativos. Para la EMS: (PROFORDEMS).
- Fortalecer el proceso de reclutamiento de directores y docentes de los planteles públicos de educación básica y media superior, mediante concurso de selección
- Incentivar a las instituciones de formación inicial docente que emprendan procesos de mejora
- Estimular los programas institucionales de mejoramiento del profesorado, del desempeño docente y de investigación, incluyendo una perspectiva de las implicaciones del cambio demográfico
- Constituir el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela, para acompañar y asesorar a cada plantel educativo de acuerdo con sus necesidades específicas
- Mejorar la supervisión escolar, reforzando su capacidad para apoyar, retroalimentar y evaluar el trabajo pedagógico de los docentes
- Ampliar las oportunidades de acceso a la educación en todas las regiones y sectores de la población

- Fomentar la ampliación de la cobertura del programa de becas de educación media superior y superior

## OBSERVACIONES

De manera breve, y enfocando la EMS, he revisado el marco discursivo de las acciones que reforman el nivel medio superior, sin desconocer que los contextos que se mencionan —por el momento—distan del que nos ocupa en esta tesis por pertenecer —el nuestro—a un plantel del bachillerato de una universidad pública. Sin embargo, la línea de transformación tendría que igualar los contextos más adelante, según se desprende de los propósitos de los mismos discursos oficiales, a pesar de que se advierte que habrá respeto por la autonomía universitaria.

El primer destinatario de las transformaciones es el docente, en quien se hace recaer la responsabilidad de generar una educación de calidad y se manifiesta una gran confianza en que el reordenamiento administrativo, la evaluación y la capacitación reiterada con fidelidad al modelo de competencias y los lineamientos técnicos garantizarán una educación que produzca inmediatamente beneficios económicos a sus poseedores, aunque no se consideren otras variables de la compleja problemática educativa.

Se sostiene, discursivamente, que el egresado de un plantel acreditado en el Sistema Nacional de Bachillerato podrá acceder a empleos mejor remunerados, lo que hace suponer una solución automática al problema del desempleo si se logra controlar las prácticas didácticas de los profesores, lo que no deja de suscitar cierto escepticismo entre los investigadores educativos.

Mientras tanto, en el centro escolar que nos ocupa, la actuación de los directivos oscila entre pasarles el costo emocional a los maestros, y la presunta culpabilidad si no se logra la acreditación tan anhelada, y una flexibilidad en sus exigencias, invitándolos a tapar las goteras de la planeación y la previsión administrativa.

Así que hay otros factores de la inercia institucional, influyentes en las pretensiones educativas, que van a permanecer inalterables, dejando en las espaldas de los académicos la misión de arribar, con el plantel, al SNB.

El discurso de la RIEMS y el Primer informe de Peña Nieto poco se refieren expresiones como: ámbito afectivo, inculcar valores, dignidad personal, que si bien llegan a mencionarse no se profundiza en ellas, aunque también lo entendemos en tanto se refieren a cuestiones que implican una valoración subjetiva, sobre todo, teniendo evidencia de que no se considera como factor la subjetividad de los actores educativos.

El punto de vinculación de los discursos oficiales con este trabajo puede ubicarse en relación con el concepto de tutoría, sin embargo en éste parece privilegiarse el antiguo concepto de asesoría, en cuanto a una atención adicional para recuperar situaciones de atraso y de lagunas en el aprendizaje de los alumnos, minimizando situaciones de carácter personal en los estudiantes.

Por lo tanto, en el discurso educativo oficial, se desconocen las posibilidades de las relaciones intersubjetivas de los actores educativos.

## 2. PROPOSICIÓN

Se está presionando cada vez más a los educadores para que se conviertan en siervos del poder corporativo, operarios multinacionales que funcionan en gran medida como especialistas no comprometidos y sujetos a los imperativos del profesionalismo académico (Giroux, 2001: 24).

Es poco frecuente que alguien llegue a un contexto laboral-educativo con la consigna de corregir su funcionamiento, en su lugar, es entendible que trate de adaptarse y sobrevivir en el medio antes de proponerse cualquier transformación. Sin embargo, cuando uno tiene propensión a la *escritura literaria* es posible que no tarde en observar los ángulos del contexto y los caracteres de los personajes del mismo, susceptibles de dramatizarse.

En un momento dado, ya no es suficiente sobrevivir, es ineludible definir un sentido para lo que se hace y aprovechar los recursos disponibles (adolescentes creativos y dispuestos) para ofrecer alternativas a la inercia administrativa, ante la intuición de que algo

no marcha como debería.

Problematizar está ligado a dramatizar. Negarse a dramatizar se corresponde con una conformidad con la inercia del contexto, de acuerdo con el cínico y el fatalista que coinciden en que las cosas no van a cambiar, con una diferencia de actitud entre ellos: cómica en el primer caso para sacar el mayor provecho posible, y trágica en el segundo como para sentarse a llorar.

#### DRAMATIZAR PARA DESARROLLAR UNA PROPUESTA PEDAGOGICA

Dramatizar puede convertirse en un medio de conocimiento de los sujetos de nuestro entorno, y del funcionamiento de las relaciones intersubjetivas a través de generar acciones que cuestionen la cotidianidad escolar sin llegar a una ruptura. Describir la cualidad de las relaciones intersubjetivas es posible: propiciando que las personas se expresen desde su narrativa de vida, de la cual se sientan protagonistas o sujetos.

También es necesario que el docente pueda, en un primer momento, avanzar en dirección interna y lo haga como *vivencia*, o sea como un proceso de confirmación interior. En un segundo momento podrá propiciar una *experiencia*, o sea un proceso para un salir de sí mismo. En la primera, se consolida un *yo* indispensable, en la segunda se aspira a un deseable desprendimiento de él.

El punto de partida es, en esta perspectiva, la premisa de que para construir una propuesta pedagógica es necesario aceptar la necesidad de construirse uno a sí mismo, pues:

Antes se creía que había una realidad “ahí fuera” y la conciencia y la mente se dedicaban a captarla. Ahora sabemos que no la captamos ni la describimos de acuerdo con la experiencia.

Hoy ni la física puede definir una realidad sin la participación del sujeto... “la realidad” es una “ilusión perceptual” contada por el narrador (Padua, 2004: 23).

La ilusión perceptual es la puerta de la literatura, y si la vida misma se conforma en un proceso escritural, todos los géneros literarios son maneras distintas de contarse algo, ya sea con una actitud descriptiva, narrativa, prescriptiva o alternativa, que bien pudieran

corresponderse con la poesía, el cuento, el ensayo y el teatro, sin que existan –como sabemos- separaciones definitivas y tajantes.

Además, la poesía se ha identificado con la juventud, con la fantasía, con lo pasional; la prosa con la madurez, con la realidad, con la objetividad. En esa perspectiva, me propuse utilizar en el taller de literatura y teatro tal distinción: la poesía mira hacia adentro, hacia el sí mismo, es la vivencia, que bien puede corresponder a una etapa de búsqueda de identidad; en cambio, la prosa pero sobre todo la dramaturgia –que implica diversidad de personajes- mira hacia el otro, es un desdoblamiento en diversos otros, es la experiencia, que señala una búsqueda de alteridad.

En la poesía lírica se reconocería la búsqueda de una identidad que lo reconcilie (a uno) consigo mismo; mientras que en la dramaturgia se buscaría el reconocerse en los otros, en diversos personajes, y experimentar su alteridad.

Ante otro ser humano podemos tener una actitud de identificación para encontrar un otro-yo, o de autoconfirmación para distinguirnos de un otro-otro; pero existe una tercera opción cuando ya no necesitamos identificarnos ni autoconfirmarnos, cuando no es necesario pedir que alguien sea como otro-yo ni como otro-otro, simplemente que sea...entonces es cuando estamos dispuestos a salir del yo para acercarnos al *otro* –en singular–y tener la experiencia de alteridad.

Todo esto es posible en nuestra condición de seres lingüísticos, es decir que nos constituimos y percibimos cualquier realidad desde el lenguaje, cuando aceptamos que –sujetos a condicionamientos biológicos, históricos y sociales–

Los individuos nacen dotados de la posibilidad de participar activamente en el diseño de su propia forma de ser. El ser humano no es una forma de ser determinada, ni permanente. Es un espacio de posibilidad hacia su propia creación. Y aquello que lo posibilita es precisamente la capacidad generativa del lenguaje. A partir de las bases de condicionamiento mencionadas, los individuos tienen la capacidad de crearse a sí mismos a través del lenguaje. Nadie es de una forma de ser determinada, dada e inmutable, que no permita infinitas modificaciones (Echeverría, 2007: 36, 37).

Una vez considerada la situación de anomia administrativa en el nivel medio superior, observada en la ritualización de las actividades en el plantel escolar investigado, a través de los conceptos que se han construido como inherentes a la dramatización, es necesario pasar a señalar una direccionalidad a la acción pedagógica.

Para lo cual es ineludible revisar los factores específicos que definen el funcionamiento del plantel de bachillerato que nos ocupa, desde la perspectiva de un profesor de literatura con los recursos que le han permitido acceder a la subjetividad de los actores de la educación que comparten, o han compartido, con él un mismo espacio escolar.

### **1.1. ACCIONES Y FOCALIZACIÓN**

El nivel medio superior, que ha sido mi espacio laboral como profesor, durante veintiséis años, me ha permitido enfocar individuos pertenecientes a dos sectores según su etapa de vida: adolescentes de una edad de entre quince y veinte años, y adultos, generalmente, mayores de treinta años.

Acceder a las vidas de los primeros me ha sido posible –desde el principio- a través de talleres –accesorios a mi jornada laboral- de creación literaria y de teatro. Estas actividades se hacían sin remuneración económica, por amor al arte...entonces sólo se hacía sin reparar en etiquetas, ahora lo llamo *disposición estética*.

Las puestas en escena, la creación literaria y la lectura ética, me permitieron acceder a las narrativas de vida de los estudiantes y, siendo –principalmente en los últimos tres lustros– profesor de tercer año, me empecé a interesar en el futuro escolar de nuestros egresados.

Enterado –a partir de 1999– de que no más del 39% de nuestros egresados –siendo aspirantes– conseguían una plaza en las licenciaturas de nuestra universidad, mi planteamiento inicial fue preguntarme qué pasaba en un individuo que se encuentra ante el riesgo inminente de no ser aceptado en una licenciatura de la universidad pública de su ciudad y estado.

Mi preocupación pudo ser exagerada —en mi tendencia dramática— pero dio lugar a una búsqueda que comenzó con la intención de ubicar el problema y, a la vez, de darle una denominación, invadiendo —en ocasiones— terrenos de la investigación que no correspondían con mi intencionalidad, lo que me impulsó a renunciar a etiquetas que se convertían en obstáculos.

Administrativamente, es sólo un problema estadístico y a la dirección de la escuela —por lógica—siempre le gustará mejorar esas estadísticas, aunque nadie puede esperar que estas mejorías sean extraordinarias, ya que tampoco hay cambios sustantivos en la localidad, pues se mantiene la misma inercia. Para mí, como escritor de vidas, el objeto de interés tenía que ser el propio sujeto.

Enuncié mi investigación, al principio, desde una falta de aprovechamiento escolar en relación con la cultura moral. Pero en la práctica esto puede ser ambiguo, ya que se advierte que es el egresado —con el certificado en la mano—el que no consigue un lugar en su propia universidad, es decir que no consigue el éxito que implica alcanzar su meta de colocarse en una licenciatura. Opté por matizar el problema enfocando *el valor del éxito escolar* en el estudiante, lo que colocaba mi proyecto en la línea de investigación en valores.

La aplicación de un cuestionario (Anexo I) y el diálogo con los alumnos me convenció de que ellos hacen una valoración positiva del éxito escolar, aunque en lo personal no se juzgan exitosos, lo que me condujo a pensar que lo importante es conocer qué existe en sus antecedentes vivenciales que les impide apropiarse y materializar el éxito escolar en sus vidas. Definiendo operativamente dicho éxito escolar como el hecho de cursar con un buen aprovechamiento académico la preparatoria, lo que les permitiera ingresar, en su momento, a una licenciatura de la BUAP.

Acorde con mi disposición estética y una intuición de alteridad, elegí cifrar mi investigación educativa en el corolario de actividades iniciadas hace más de tres décadas (1980), con el pretexto del teatro y la literatura, cuya esencia es la cercanía con el ser humano e investigar el problema desde la tradición cualitativa y, en particular, interpretativa, de acuerdo con los siguientes conceptos:

La investigación cualitativa se plantea, por un lado, que observadores competentes y cualificados pueden informar con objetividad, claridad y precisión acerca de sus propias observaciones del mundo social, así como de las experiencias de los demás. Por otro, los investigadores se aproximan a un sujeto real, un individuo real, que está presente en el mundo y que puede, en cierta medida, ofrecernos información sobre sus propias experiencias, opiniones, valores...etc. Por medio de un conjunto de técnicas o métodos como las entrevistas, las historias de vida, el estudio de caso, el análisis documental, el investigador puede fundir sus observaciones con las observaciones aportadas por los otros (Rodríguez G. y otros, 1999: 62).

Desde esta perspectiva, el interés pedagógico se enfoca en los actores centrales de la educación con potencialidad de sujetos: el ser humano alumno y el ser humano profesor.

Quise conocer, en la narración oral de vida de mis actores alumnos, cómo se colocaban ante el hecho de ser exitosos en los estudios, según su alto, mediano o bajo rendimiento escolar; su narración me llevó a identificar las vivencias que fueron determinantes en sus vidas, y —posteriormente— a saber que lo verdaderamente importante no era que yo lo supiera, era más sustancial que ellos lo reconocieran y que logran trascender esas vivencias o su percepción de ellas, es decir construirse en su narración.

Después me pregunté: ¿quién va propiciar que los estudiantes se construyan narrativamente sino los propios docentes? y ¿quién se va a encargar de formar a los profesores como escritores de vidas si no tomamos la iniciativa? Una temática de investigación me llevó al sujeto alumno, una estrategia análoga podía conducirme al sujeto docente.

Conocer la vida de los profesores, acercándome a sus trayectorias biográficas, fue posible en razón de la convivencia laboral, no de una voluntad expresa de investigación y, en principio, desde una perspectiva externa. Sólo en los años recientes, en la función de escritor de vidas, he afinado el conocimiento de mis compañeras y compañeros docentes, desde sus narrativas autobiográficas.

La distinción entre ambos sectores se hace necesaria en función de lo que puede tematizarse en uno y otro caso, es decir lo que logra interesar, dialogar y narrar una persona en una y otra etapas de la vida.

Hay características en ambos bandos que son predecibles sin mucha dificultad y de manera lógica y que corresponden:

- I) a la etapa que están viviendo de su vida, por su ubicación en esta unidad académica particular, por su pertenencia socioeconómica, por sus expectativas de futuro, los adolescentes;
- II) por su interés de consolidarse en su trabajo, por la conveniencia de incrementar sus grados académicos, por la posición ante los procesos y condicionamientos políticos, por los datos duros de su vida personal que se hacen evidentes: estado civil, situación de paternidad o maternidad, etc., los docentes.

Un concepto común, en ambos gremios, puede ser el de *supervivencia*: en cuanto al alumno, en su deseo de cursar una licenciatura en la propia universidad; en cuanto al profesor, en su necesidad de consolidarse mediante mejores condiciones laborales.

Ambos objetos de deseo suelen presentar, actualmente, obstáculos para su consecución. Las causas materiales, en visión neutra, son —en el primer caso—por los límites impuestos a la matrícula ante la sobredemanda; en el segundo caso, porque están canceladas las vías explícitas para acceder a los beneficios laborales.

Respecto a mis alumnos, como es posible en la investigación cualitativa, decidí reducirme a ocho casos (cuatro varones y cuatro mujeres), entre ellos dos de alto rendimiento escolar, dos de mediano rendimiento y cuatro de bajo rendimiento escolar, tres del turno matutino y cinco del turno vespertino; todos alumnos míos durante el ciclo escolar 2004-2005, en quinto semestre en la materia de literatura latinoamericana y en sexto semestre en la materia de técnicas de comunicación, luego detallaré el proceso de selección.

Descarté —subjetivamente, en el proceso de interlocución— problemas de deficiencia mental, incapacidad intelectual y discapacidad moral, es decir, reconocí a mis sujetos como

aptos de responsabilizarse de sus acciones de acuerdo a sus edades. Lo que ahora se comprueba con el hecho de que han logrado estudiar una licenciatura universitaria.

Para conocer los factores determinantes en el recorrido vital de mis alumnos, elegí como idónea la metodología denominada *historia de vida*, también llamada, con sus variantes, relato oral y método biográfico. Como ya sabemos que no se puede hablar de un recetario en la investigación cualitativa, creo que le he dado una particular aplicación, llevado también por las circunstancias e interés personales, y he decidido denominar a esta variante: *Construcción de Vida*.

Viniendo a ser ésta una técnica de investigación-acción puedo concebirla como un producto de la voluntad de alteridad y de dramatización, a través de acciones de expresión creativa —de los actores educativos—toleradas en el contexto escolar.

Respecto a mis compañeros docentes, he descubierto la importancia de la calidad en las relaciones intersubjetivas, propiciadas por una serie de talleres que he englobado bajo la denominación de *Talleres de Alteridad*, además de que con algunas compañeras profesoras, más que profesores, ha sido posible incursionar en la *Narrativa de Vida*.

Puntualizando, la relación con el alumno suele ser más efímera que la relación con los docentes-compañeros de trabajo, además la historia de vida de los estudiantes es más breve que la de los profesores, por lo tanto, el ejercicio narrativo de vida se bifurca de manera natural:

- a) Con los discentes es posible aspirar a la construcción de vida, en función de la cortedad de la misma, para indagar por antecedentes significativos con miras a su *éxito en la continuidad de sus estudios*. Me fue posible ver su desplazamiento.
- b) Con los docentes preferí tematizar la calidad de las relaciones intersubjetivas para establecer la *calidad de su satisfacción docente*, sin soslayar a los compañeros que han estado dispuestos a participar en un proceso de construcción de vida.

## 2.2. PREGUNTA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Permanecer más de cinco lustros en un instancia laboral y haber optado por construirme como escritor de vidas me ha llevado a sentir y percibir a mi centro de trabajo —mi unidad académica, como ahora se nombra— con la familiaridad de una casa, construida por los sujetos más que por la institución, a pesar de las disputas veladas o explícitas por el poder político y los beneficios laborales.

En marzo de 1987, cuando ingresé como profesor de la asignatura de Física, la escuela tenía pocos años de ocupar su propio, nuevo y actual edificio (marzo, 1983) y, a pesar de mi actitud reservada y escéptica, eso ha sido para mí: una verdadera Escuela, por lo que ha significado en mi formación como sujeto.

El entorno físico del plantel ha cambiado, al convertirse los terrenos ejidales adjuntos —previa acción expropiatoria— en una importante zona de desarrollo comercial, pero hay situaciones que al interior de la preparatoria no se modifican en la medida en que uno quisiera, por lo que se refiere a las relaciones intersubjetivas y cuya transformación —por lo tanto— depende de nosotros los sujetos que allí convivimos.

Más allá de los datos duros (mayo de 2013): noventa y seis maestros, mil novecientos treinta y cinco alumnos, el personal administrativo y de servicios (13), los intendentes subcontratados, en la modalidad de outsourcing, las personas del entorno que sobreviven de la existencia de la escuela, el funcionamiento político-administrativo, las luchas laborales manejadas políticamente (el laberinto de los procesos judiciales que padece el sindicato independiente), está lo más importante: los actores de la educación como potenciales sujetos de su historia personal y de una historia colectiva, con el conocimiento y la convicción de que cada vida es importante y de que una sola vida —por simple que nos parezca— mucho nos puede aportar de lo que ha sido y significado una comunidad.

En principio y primordialmente, he estado más cerca del alumno, pero no del alumno masa sino del alumno que a través del teatro y la creación literaria encontraba la posibilidad de ser sujeto. Después me fue posible aplicar estrategias similares con los profesores.

La narración autobiográfica se genera en una interacción social entre el narrador y su interlocutor por lo que se afirma que:

Cualquier vida humana se revela como la síntesis vertical de una historia social. El hombre, entonces, se constituye en un *universal singular*, pues, por su praxis sintética, singulariza en sus actos la universalidad de una estructura social. En este sentido, se puede conocer lo social a partir de la especificidad irreductible de una praxis individual (Rojas, 2004: 193).

La disposición lúdica y estética —en la ironía dramatizada— era una manera de sobrellevar situaciones que se percibían como inequitativas y con un exceso de solemnidad, fue una manera de vivir, aunque observadores avezados nos advierten que pudo haber sido una manera de morir.

Todas estas estaciones y actividades, junto a tantas generaciones de alumnos y del acompañamiento —más o menos cercano— de nuestros congéneres docentes, han constituido un procedimiento —para mí—insustituible, que me condujo hasta este momento en que he definido una voluntad de alteridad.

Recientemente me doy cuenta de mi propio desplazamiento en mi actitud —también consignada en mis obras de teatro—: desde una *ironía emotiva* que denunciaba una realidad fársica, más acorde con la confirmación de una identidad; hasta una más reciente *compasión lúdica*, dirigida hacia el otro, para escribir —con cada otro— la vida a cuatro manos, como experiencia de alteridad.

Pretendo, que se ha transitado desde una disposición estética, caracterizada por actividades que no podían perseguir un fin utilitario, pasando por una apertura catártica, donde es fundamental asumirse protagonista de su historia, hasta una voluntad de alteridad como un ejercicio ético. Todo este recorrido me ha conducido a la necesidad de formular y responder la siguiente:

#### PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo es posible incidir para el ingreso del alumno a licenciatura y en la satisfacción docente, mediante la Dramatización como propuesta pedagógica en un plantel de nivel

medio superior, sin confrontarse con el discurso educativo oficial, a través de una investigación-acción centrada en el sujeto y no en un dictado institucional?

#### OBJETIVO GENERAL

Demostrar los alcances y los logros de una investigación-acción que busca la conducción exitosa de nuestros estudiantes a licenciatura y la satisfacción docente en la preparatoria “2 de Octubre de 1968” (BUAP) aplicando la Dramatización como propuesta pedagógica basada en las relaciones intersubjetivas, la disposición estética-catártica-ética, la construcción de vida y la experiencia de alteridad —“creando ambientes de aprendizaje autónomo y colaborativo”— en el momento histórico actual.

#### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- I) Fundamentar un marco teórico-metodológico de la construcción de vida, para responder —con apoyo en teóricos e investigadores—¿cómo es posible conocer al otro?
- II) Mostrar acciones y resultados en el trabajo de investigación, bajo la metodología de construcción de vida, tematizando —con los estudiantes— la continuidad de sus estudios en un nivel posterior al bachillerato.
- III) Mostrar acciones y resultados en la intencionalidad de conocer la cualidad de las relaciones intersubjetivas profesor-profesor, mediante los talleres de alteridad y la narrativa de vida, tematizando la satisfacción docente.

#### PREMISAS

a) Tenemos la necesidad de contarnos un cuento para entender la vida, nuestro narrador confiere significado, le da sentido, cocrea la realidad.

b) El profesor-investigador, como escritor de vidas, puede provocar y acompañar al narrador para que se construya y se desplace en su percepción vital.

d) Es posible trascender el control institucional que se establece con la reproducción de rituales en las relaciones entre docentes (reuniones de academia), docente-alumno con un programa académico, autoridades-docentes-alumnos con el dictado de lineamientos con un

discurso hegemónico más que legitimado éticamente.

#### DISCIPLINAS EN LAS QUE SE UBICA

Con la experiencia de este trabajo transito “*de la ficción literaria a la experiencia de alteridad*”, de la literatura a la pedagogía, empleando como un medio los recursos de la literatura para satisfacer una necesidad ética, como lo sostiene Duccio Demetrio:

Cuando recorremos los caminos, los callejones y las plazas de nuestra vida, vivimos la profunda emoción de no ser del todo nosotros mismos. Nosotros, como autores de nosotros mismos, descubrimos que no estamos del todo seguros de haber sido y de haber experimentado todo lo que nos ha sucedido (1999: 14).

La puerta de entrada siempre fue la creación literaria, la ficción de vida, como una necesidad de contarse, de narrarse, de escindirse, de tomar distancia, de escribirse, de crearse en un *otro*. La puerta de entrada a la investigación también ha sido la creación de acciones, la dramatización, para darles continuidad, direccionalidad y sentido en una narrativa. Encontré apoyo en diversas ciencias de la educación sin reducirme a ninguna más allá de la propia pedagogía, entendida como un acompañamiento a conocerse, a ser.

Considero que es el mío un interés propiamente pedagógico en este acompañar al sujeto en el proceso de construirse como protagonista de su narración, teniendo como referentes: la historia de vida, la filosofía del otro, la teoría narratológica, la inteligencia emocional y la logoterapia.

Además, teniendo una formación en lingüística y literatura y una inclinación natural a la creación literaria y la dramaturgia, lo menos cuestionable de mis conocimientos se encuentra en relación con la escritura de vidas, con lo que imprescindiblemente podemos considerar que la dramatización, la exploración lingüística y la ficción de vida son mis principales argumentos de conocimiento.

Por lo tanto, las posibilidades de la creación literaria con una necesidad ética refuerzan un proceso terapéutico con el que aspiro a una vida más satisfactoria para todos (yo y mis otros yos) porque “la autobiografía no sólo consiste en revivir: es también volver a crecer para uno mismo y para los demás” (Demetrio, 1999: 17).

Por lo tanto, mis afanes pedagógicos se sostienen en la literatura, mediante la ficción de vida, y en la ética, con la experiencia de alteridad.

### **3. MARCOS DE LA INVESTIGACIÓN**

#### MARCO MÍNIMO DE REFERENCIA

Es posible inscribir esta investigación en el estado del conocimiento consignado en el libro: *Acciones, actores y prácticas educativas* (Piña, Furlán y Sañudo, 2003), ya que incluye, entre los actores de la educación, a los alumnos y docentes del nivel medio superior.

En dicho documento nos enfocamos en el área II, *Procesos y prácticas educativas*, y –específicamente– en el campo 1, “La construcción simbólica de los procesos y prácticas de la vida escolar”, calificado como un nuevo campo dentro de la investigación educativa, el cual no se reduce a las investigación en el aula y la institución escolar, sino que se incluyen aquellas que abordan aspectos que no suceden dentro de la escuela pero que tienen repercusión en ésta. Los textos revisados por la comisión, se agrupan en cuatro categorías: cotidianidad, identidad, imaginario social y representaciones sociales.

Teniendo la historia de vida como recurso metodológico, seguramente, mi investigación incluye acontecimientos escolares y extraescolares de la vida de nuestros actores, por lo tanto, trasciende los sucesos del aula y la escuela.

Según advierte el doctor Piña, “en los últimos años se ha comprendido que en los procesos y prácticas educativas intervienen diversas circunstancias tales como la enseñanza, las instalaciones, hasta las creencias e imágenes que median a las prácticas” (1993: 113), donde queda comprendido mi interés por la cualidad de las relaciones intersubjetivas en el contexto de investigación.

Mis temáticas se vinculan, en cuanto a mis sujetos alumnos, con las representaciones sociales, ya que me interesa conocer las elaboraciones de sentido común que los estudiantes hacen de su proceso vital que los conduce a ingresar o no a una licenciatura en la BUAP; en cuanto a los sujetos docentes, se conecta con el imaginario social, al que “no se le encuentra, necesariamente, en los estatutos de la institución sino en las prácticas y en el

lenguaje diario, es un *no dicho institucional*, pero existe en las vivencias de los actores” (Piña y Seda, 2003: 42), del que pretendo desprender la perspectiva sobre la satisfacción docente y la cualidad de las relaciones intersubjetivas.

Las investigaciones, muy respetables, de otros compañeros investigadores me han servido de referencia y orientación pero no concuerdan con mis objetivos más inmediatos. La cercanía con mis sujetos es más esencial que la búsqueda de solución para un problema específico, local y transitorio. Si bien relato una experiencia particular y temporal, mi pretensión es que pueda desprenderse una aportación provechosa más allá del reducto de un plantel del nivel medio superior de una universidad pública.

En la cualidad de esta investigación-acción está implícita la interrelación entre los actores de la educación del nivel medio superior, docente-alumno y docente-docente, pues para conocer las relaciones intersubjetivas establecemos relaciones intersubjetivas, aunque tomemos como mediación las temáticas apropiadas a los sujetos y al propio contexto.

Advertido lo anterior, mi investigación se vincula con los trabajos de quienes han investigado a los actores (alumnos y docentes) de la educación en el nivel medio superior: Elsa Guerrero (1998); los que estudian la falta de éxito escolar: Abraham Ortiz (2000); los que buscan conocer el imaginario social de los actores educativos: Piña, Inclán y Pontón (2000); los que emplean el método biográfico con objetivos diversos: Miguel Martínez (1989), Medrano, Cortés y Aierbe (2004); los que emplean la historia de vida y la narrativa autobiográfica para reorientar la educación de los sujetos o encaminarlos a proyectos personales o colectivos de trabajo, como Almeida y Sánchez (2001) y Jean-Michel Boudouin (2008); los que se han preguntado por la utilidad y la pertinencia del nivel medio superior: Fidel Zorrilla (2006).

Este tipo de investigaciones transitan, regularmente, hacia la resolución de un problema; mi interés se centra en el sujeto que se descubre narrativamente con el pretexto de un problema o de una temática de investigación.

Entendiendo las representaciones e imaginarios como las ideas que edifican los actores sobre algo o sobre alguien, he preferido conocer la expresión de las subjetividades que

sostienen una inercia, aunque exista diversidad en sus percepciones sobre el contexto, pues finalmente el imaginario intersubjetivo sostiene lo que interpretamos como realidad. Todo esto se detalla en el Anexo II.

#### MARCO MÍNIMO CONTEXTUAL

Ante el acontecer social son identificables dos actitudes muy generales: una consiste en atribuirlo a un desarrollo natural e irremediable donde la intervención humana ha jugado un papel instrumental, la otra es verlo como producto de una maquinación donde las acciones humanas, motivadas por intereses particulares, arrojaron un resultado o situación no necesariamente incontrovertible e irreversible.

La primera actitud es la más cómoda y conveniente para sobrevivir con menos sobresaltos, la segunda es la más cercana y propia de quien pretende investigar a los sujetos humanos en un contexto social.

El que nos ubiquemos en una u otra perspectiva nos inscribe en una visión epistemológica y sociológica determinada en nuestro papel de investigadores educativos; ya he tomado una decisión al seguir una línea de investigación interpretativa y al apoyarme en los autores de la teoría crítica de la sociedad y, en particular, en los investigadores inscriptos en la pedagogía crítica.

Nuestro contexto de investigación más determinante es, en primer término, el de una institución social educativa con una trayectoria particular y con una direccionalidad que condiciona a aquellos que en ella han encontrado un modo de vida y en quienes, a través de su narrativa, podemos percibir una construcción subjetiva de nuestro medio laboral-educativo, independientemente de los discursos que refuerzan una realidad más o menos oficial. Más específicamente, se trata de un plantel del bachillerato de la BUAP, con su respectiva trayectoria.

Si pensamos en un imaginario discursivo oficialista, es frecuente identificar esquemas fatalistas de justificación: *no sólo se ha tomado la mejor decisión sino la única decisión posible en ese momento y lugar*, sin olvidar las trampas verbales por las que cualquier crítica o divergencia te etiquetará como un retrógrada que se opone al progreso y al bien común;

todo lo cual es entendible y explicable en términos de una lucha ideológica por los espacios de poder social.

Quienes detentan el poder social, actualmente, también controlan los medios de difusión que contribuyen a validar las acciones de ese poder social, como expone el filósofo Juan Pablo Feinmann:

Tener todos los medios de comunicación en manos de un poder le permite, a ese poder, moldear las conciencias de los sujetos de una sociedad, ¿por qué la revolución comunicacional del imperio norteamericano ha sido justamente eso: una revolución comunicacional? Porque por medio de esa revolución condiciona, conforma, forma las subjetividades de los receptores, hace de los demás un enorme mundo de receptores de la verdad que emite ese inmenso poder comunicacional, entonces el poder crea la verdad, la verdad —lo siento—no existe la verdad, lo que existe es la interpretación de la verdad y lo que existe es la verdad que el poder puede repetir...hasta que usted se la crea (2011, 20 de abril).

En el anexo III se incluye una trayectoria más detallada de nuestro contexto universitario, con base en diversos analistas de nuestro medio socioeducativo. Aquí sólo enumero los momentos que considero trascendentes para establecer un Marco mínimo de referencia contextual. A saber:

I. Dos etapas de la Universidad. Conocimos y contrastamos, en el discurso de los sujetos, dos etapas de la Universidad dividida por la crisis de diciembre de 1989, que diera lugar a la distinción entre una universidad disidente y una universidad alineada, respecto al discurso modernizador del gobierno federal en turno. Ya no es posible ni deseable volver atrás, lo cual no significa que el modelo modernizador en la práctica no pueda ser perfectible, discutible y hasta sustituible.

II. Eliminación de la esencia de la función sindical. La transformación de la universidad en la etapa modernizadora, según nos explican los analistas, fue facilitada por un proceso de eliminación de la participación sindical independiente, representada por el SUNTUAP (Sindicato Unitario de Trabajadores de la Universidad Autónoma de Puebla).

III. Creación de dos sindicatos *ad hoc*, capaces de acordar con la rectoría la pérdida de beneficios laborales irrenunciables como es el caso del derecho laboral a jubilarse a los 25 años de trabajo (2007), por mencionar un ejemplo latente en la subjetividad de los docentes.

IV. Contratación y beneficios laborales decididos de manera unipersonal, ya ni siquiera unilateral, lo que da lugar a un apunte respecto a una contradicción léxica -semántica en tanto el discurso burocrático, en los documentos oficiales, reza que tal o cual beneficio se otorgó *por acuerdo del señor rector*, cuando está establecido que esas decisiones no implican acuerdo sino que son unipersonales. Entendemos que el acuerdo siempre es entre dos entidades y que sería inútil el circunloquio de acordar consigo mismo.

V. Un discurso político educativo fatalista, en el que paulatinamente se desnuda la necesidad de producir mano barata competente para que las instituciones se adjudiquen recursos que emanan de los organismos de decisión mundial, lo que aquí denomino el metapoder.

VI. Se genera otro tipo de funcionario universitario que, en la etapa modernizadora, puede dar continuidad a su carrera política en los cargos de elección popular, abanderados por el partido en el poder estatal o federal.

En cuanto al contexto preparatorio podemos anticipar los elementos siguientes:

a) El origen de la preparatoria estuvo ligado a la necesidad de satisfacer la demanda excedente de educación a nivel medio superior, Anexo III (B), lo que puede dar idea del tipo de alumnos y de las condiciones administrativas de funcionamiento, algunas veces, accidentadas.

b) Es obvio que el diseño institucional de lo que debe ser un preparatorio ha cambiado, acorde con la modernizada política universitaria y a pesar de mantener la decisión de destinar a nuestra unidad académica a los alumnos que —aunque hayan elevado sus puntajes de ingreso—siguen siendo, relativamente, los de menores promedios.

c) Se ha transitado, en la preparatoria, de un momento (1985-89) en que se buscaban paliativos a la reprobación escolar —entonces era un problema— a otro momento (1999) en que se empezó a considerar el destino inmediato de nuestros egresados, hasta volverse una preocupación administrativa durante el primer lustro de este milenio (2001-2005). Sin

embargo, por diversos motivos, en los últimos años (2009-2013) nuevamente se elude conocer los porcentajes de ingreso a licenciatura de nuestros egresados.

d) En función de la natural conclusión de los ciclos laborales de los docentes, la mitad de la planta académica actual se integra por profesores de muy reciente ingreso.

e) No se puede soslayar, para entender las condiciones de trabajo y estudio en la preparatoria “2 de Octubre de 1968”, algunos detalles de su ubicación física, lo que ha representado —durante mucho tiempo— dificultades de acceso al plantel, si se compara con las facilidades que tienen los ubicados en el centro de la ciudad.

Seguramente nuestros actores alumnos y docentes son un producto de todos los factores mencionados, los que se explicitan y detallan en el Anexo III.

## II. CONSTRUCCIÓN DE VIDA

### MARCO TEÓRICO METODOLÓGICO

Converso con el hombre que siempre va conmigo  
—quien habla solo espera hablar a Dios un día—;  
mi soliloquio es plática con este buen amigo  
que me enseñó el secreto de la filantropía.

(Antonio Machado. *Retrato*).

Si quiero ser feliz y no es posible serlo sin el *otro* porque somos seres en relación, porque en relación con el otro he creado un lenguaje que me permite conocerme, interiorizarme, si mi realización o complementación está en acceder a una etapa de alteridad, entonces necesito saber cómo ser el otro, empezando por cómo conocer (cono-ser) al otro y para eso es preciso establecer relaciones intersubjetivas y para describir la cualidad de las relaciones intersubjetivas es imprescindible tematizarlas con los individuos para que se vuelvan sujetos, para que mis contemporáneos se vuelvan mis congéneres. El camino a la alteridad está en mejorar la calidad de las relaciones intersubjetivas y para eso tenemos que relacionarnos como sujetos de una narrativa de vida, dentro de un proceso de dramatización instituyente de un imaginario colectivo instituido.

Un imaginario colectivo de una comunidad supone una inercia que podemos socavar a través de la *dramatización* para conocer la subjetividad de los actores de ese contexto y sus posibilidades instituyentes de su imaginario.

Mi objeto de estudio, entonces, es **la cualidad de las relaciones intersubjetivas** entre los actores de un contexto educativo-laboral, materializado a través de la **dramatización**, empleando como temáticas la continuidad de los estudios a nivel licenciatura, con los alumnos, y la satisfacción docente, con los profesores. Éstos, más que problemas que puedan ser resueltos mediante una investigación educativa, los elijo como temas sobre los que es posible aportar una propuesta pedagógica, a partir de conocer las relaciones intersubjetivas que se generan en un contexto determinado.

Si quiero ser feliz, y no es posible serlo sin el otro porque somos seres en relación, me es indispensable revisar mis posibilidades de sujeto, recorriendo las estaciones de una narrativa de vida que dé un sentido a mis actos de dramatización en el camino de la alteridad.

## 1. PASO A LA ALTERIDAD

El ser humano puede acceder a la condición de sujeto de una narrativa para conferirle sentido a su vida en su calidad de ser lingüístico, ya que: “La experiencia humana, lo que para los seres humanos representa la experiencia de existencia, se realiza desde el lenguaje... Los seres humanos habitan en el lenguaje (Echeverría, 2007: 33).

Además, como se apuntó antes, el lenguaje es lo que existe entre un yo y un otro, aunque sea mi otro yo, como una necesidad ética desde la propia naturaleza del lenguaje.

La calidad de nuestra relación con el otro puede tener una gradación, hay grados de calidad en nuestro acercamiento al otro. Si no lo queremos someter o destruir, es posible (al otro): saberlo, olvidarlo, marginarlo, enseñarlo, tolerarlo, despertarlo, comprenderlo, seguirlo, acompañarlo, quererlo, conocerlo, **serlo**.

Sabiendo todo esto, podemos decidir en cada estación de nuestro ser, en cada etapa de nuestra trayectoria: ¿Cómo voy a ser a mi otro yo?

Para ubicar al otro recordemos que desde el momento que decimos *Yo* se presupone un *No Yo*, y una determinada relación entre estas dos entidades. Si el *Yo* es el uno, el *No Yo* es el otro. Tenemos, necesariamente, una perspectiva egoísta para reafirmar una identidad respecto al otro, sólo cuando nos sentimos seguros de nuestra identidad podemos salir de *uno mismo* en dirección del *otro* para considerar una alteridad, ya que salir siempre constituye un riesgo, una aventura, una experiencia. Lo que tenemos que llegar a saber es: ¿Cuál es la cualidad y la calidad de nuestra relación con el otro? ¿Para qué queremos al otro? ¿Qué hacemos con el otro? ¿Para qué nos sirve el otro?

En el contexto de una investigación pedagógica, dentro de la tradición cualitativa interpretativa, que implica un acercamiento al otro —para conocer o vivir experiencias ajenas

desde dentro—tenemos que hablar, necesariamente, de una voluntad de alteridad, pero ¿Cómo, por qué y para qué es posible conocer al otro?

Sabemos que el ser humano alberga, por lo menos intuitivamente, una voluntad de ser feliz: emprende la aventura de la vida para encontrar lo que le hace falta para ser feliz, sin que asuma su carencia, andará muchas veces a la deriva hasta que precise el objeto de su búsqueda. Esta voluntad de ser feliz, frecuentemente, se ve aguijoneada en los momentos de crisis, de sufrimiento, de contradicción, de monotonía...

Echeverría se refiere a esos momentos con el concepto de *quiebre* como una interrupción en el fluir transparente de la vida, entendiendo la transparencia como la condición primaria, con umbral mínimo de conciencia, de la acción humana. Así, sostiene que:

Todo quiebre involucra un juicio de que aquello que acontece, sea ello lo que sea, no cumple con lo que esperábamos que aconteciera...es un juicio de que lo acontecido altera el curso esperado de los acontecimientos (2007: 195).

Más que la consciencia de *no* ser feliz nos encontramos con la evidencia de situaciones insatisfactorias y hasta dolorosas que nos crean la expectativa de la felicidad, cuando esta expectativa deja de ser una preocupación, inconscientemente, somos felices.

Puede haber diferencias en la manera de actuar y de entender la felicidad, lo que no puede ser diferente es la consciencia o la intuición de la infelicidad. Ante esa necesidad de ser feliz, parece haber dos grandes posiciones: reducirla a una aspiración metafísica o afanarse en una transformación social que procure la felicidad propia y ajena, como sostiene Juliana González:

Ante las crisis de los valores comunitarios, tiende a darse no sólo la fuga hacia los bienes meramente subjetivistas y materialistas, sino una especie de contracción existencial, un repliegue del individuo sobre sí mismo, hacia su salvación moral —acaso religiosa—, pero que se caracteriza en esencia por el rasgo de desesperanza en los fines de la comunidad y en el futuro mismo de la sociedad humana (2000: 128).

El ser humano actual se ve desprotegido de las concepciones religiosas tradicionales que orientaban su comportamiento y que paliaban su angustia existencial y, por otra parte, ante la dificultad de alcanzar la satisfacción espiritual que se desprendería del funcionamiento armónico que prometerían las instituciones sociales. En palabras de Fromm: “La iglesia, al tiempo que fomentaba un sentimiento de culpabilidad, también aseguraba al individuo su amor incondicional para todos sus hijos y ofrecía una manera de adquirir la convicción de ser perdonado y amado por Dios. La relación con el Señor era antes de confianza y amor que de miedo y duda” (1985: 65).

Más recientemente, Rafael Echeverría plasma la crisis del discurso religioso de la siguiente manera:

En primer lugar, el creciente poder y el mayor nivel de autonomía que el individuo ha alcanzado frente a las organizaciones institucionales en general y, muy particularmente, frente a la autoridad de la Iglesia...En segundo lugar, la exposición, en un mundo interdependiente, a la influencia de múltiples discursos diferentes, de múltiples formas de vida distintas... Por último, cabe también mencionar la gran crisis que hoy encaran en general todos los metadiscursos en su objetivo por garantizar un sentido de vida estable al ser humano. Es lo que se ha dado en caracterizar como la condición posmoderna (2007: 390, 391).

Por otro lado, el individuo reduce sus pretensiones de un bienestar comunitario para pensar su propia felicidad y su elemental sentido de vida ante la irracionalidad social, como lo sostiene Touraine:

Esta experiencia del desgarramiento personal, de la pérdida de identidad a la que nos resistimos dando tanta importancia a la autoestima, el autodesarrollo –a la autonomía, en una palabra-, nos impulsa en primer lugar a tratar, no de superar las contradicciones sociales, sino de aliviar el sufrimiento del individuo desgarrado, dado que éste no puede ya apelar a un dios creador, una naturaleza autoorganizada o una sociedad racional (1998: 64).

La fatalidad del ser humano es que tiene que optar, ya sea que se crea sujeto a un orden metafísico o que dependa de su condición contingente sobre la tierra. Está condenado a construir el sentido, dice Landowski: El simple sentimiento de que “hay” sentido, supone una relación interactiva equilibrada –de igualdad, por así decirlo- entre el mundo y el

sujeto...aquello a lo que estamos condenados es a construir el sentido. Es solamente al precio de este esfuerzo que podemos escapar al vacío del hastío, o al exceso del dolor (2005: 138).

Para Mélich será *un* sentido, ya que él prefiere aceptar que el hombre no tiene control sobre su condición humana, pues —con Blumenberg—define el *absolutismo de la realidad* de la siguiente manera: “el ser humano no tiene en sus manos las condiciones de su existencia, o todavía más, desgraciadamente cree que no las tiene” (2002: 61).

Erich Fromm se refiere a esa búsqueda de felicidad en términos de una búsqueda humana de significado, reaccionando ante la dicotomía cuerpo-mente, buscando un sistema de orientación satisfactorio, integrado con elementos intelectuales, sentimentales y sensoriales, realizables en la acción en todos los terrenos de la actividad humana. Así se refiere a los *marcos de orientación y devoción* como: “Los sistemas de pensamiento que tratan de dar una respuesta a la necesidad del hombre de encontrar significado y a su intento de dar sentido a su propia existencia” (1953: 61).

En la segunda dimensión del ser humano, la psíquica, mental, racional, podemos afanarnos en comprender la situación social del mismo para decidir las acciones que son de nuestra competencia y desde qué ética vamos a proceder. En esta segunda dimensión, Erich Fromm opta por el humanismo.

La comprensión de la motivación humana debe partir de la comprensión de la situación humana...Los hombres son semejantes porque comparten la situación humana y las dicotomías existenciales que le son inherentes; y son únicos por el modo específico con que resuelven su problema humano. La infinita diversidad de las personalidades es en sí misma una característica de la existencia humana (Fromm, 1953: 63).

Para otros autores, sin embargo, la humanidad y lo humano son términos demasiado amplios y es preciso hacer una delimitación mayor: Unamuno dice *el hombre*, y Touraine dice *el sujeto*. Esto no invalida la justificación humanista de Fromm, porque lo que los justifica (unifica) es una ética desde la cual proceder y la cual puede ser denominada como la *ética del otro*.

Acaso el hombre atraviesa —en pro de su felicidad— por un proceso en que va reduciendo sus pretensiones de cambio o transformación para replegarse en su ser más sustancial para reconocer sus alcances y prioridades, aunque esto —paradójicamente— implique el reconocimiento de su *ser otro*, porque: “Nadie ignora que a menudo la infelicidad tiene causas sociales o políticas y que la felicidad supone la supresión de la dependencia y la explotación; pero ya no podemos olvidar que el objetivo final es la felicidad de cada uno y no la construcción de una nueva sociedad o un hombre nuevo” (Touraine, 1998: 70).

Pero la felicidad de cada uno no tiene sentido sin un *otro* y ese repliegue introspectivo en algún momento tendrá que iluminar esta verdad para aspirar a un diverso nivel de existencia en la experiencia del otro. El hombre no puede encontrar sentido en la vida sin la existencia de un *otro*, el proceso vital lo llevará a trascender su egoísmo y a hacerse consciente de su direccionalidad alternativa como ser humano, la cual puede establecerse —en principio— en términos de una relación con sus semejantes, como lo avala Fromm:

Como lo han sugerido tantos defensores de la Ética Humanista, una de las características de la naturaleza humana es que el hombre encuentra su felicidad y la realización plena de sus facultades únicamente en relación y solidaridad de sus semejantes. No obstante, amar al prójimo no es un fenómeno que trasciende al hombre, sino que es algo inherente y que irradia de él (1953: 26).

Pero la relación con sus semejantes es lingüística y la identidad del ser humano está directamente asociada a su capacidad de generar sentido a través de sus relatos, pero todo relato lleva implícito un ser otro y una sucesión de identidades que dan lugar a nuestra alteridad: “Al modificar ese relato, modificamos lo que somos” (Echeverría, 2007: 56).

### **1.1. CALIDAD DE LAS RELACIONES INTERSUBJETIVAS**

La relación con el otro la podemos establecer en diferentes términos que expresan el grado de acercamiento que será mayor de manera inversamente proporcional a nuestro egoísmo, a nuestra necesidad de identidad: mientras más exigua nuestra necesidad de confirmación egoísta, mayor será el grado de acercamiento o mayor será la calidad de la relación con el

otro, pues la vida de alguien se construirá en función de la calidad de las relaciones que establezca con los otros:

Si la relación que se establece con el otro es una relación de responsabilidad, en la que es el otro quien llega a ser prioritario, y de ningún modo yo, diremos que existe relación ética con el otro. Así pues, advierto desde ahora que designaré con el nombre de ética a una relación de alteridad, una relación de donación, de respuesta, de responsabilidad y de compasión hacia el otro, hacia la vida y la muerte del otro (Mélích, 2002: 49, 50).

Lo que tenemos que re-conocer es que existe una necesidad del otro y que sin ese ser otro, mi ser uno, mi ser yo no tendría sentido. Podemos aceptar como propio de una etapa adolescente nuestra relación egoísta con el otro, cuando confirmamos nuestra identidad sometiendo al otro o sometiéndonos al otro. Con una actitud autónoma aceptamos que el otro tiene nuestro mismo derecho de ser otro. Fromm lo expresa en términos de un estado saludable y de la capacidad de amar:

La necesidad de vincularse con otros seres vivos, de relacionarse con ellos, es imperiosa y de su satisfacción depende la salud mental del hombre. Esta necesidad está detrás de todos los fenómenos que constituyen la gama de las relaciones humanas íntimas, de todas las pasiones que se llaman amor en el sentido más amplio de la palabra (1956: 33).

Pero, antes de hablar de madurez y de una convicción ética, la necesidad del otro puede comprender desde la misma naturaleza de la generación y de la adquisición del lenguaje, ya que éste no es inherente a las capacidades biológicas sino que posee un carácter relacional que implica establecer con el otro un consenso de significados, según lo explica Rafael Echeverría:

El lenguaje no está dentro de nosotros, está “entre” nosotros. Ese es su lugar de gestación. Es sólo una vez que, en relaciones con otros, adquirimos el lenguaje, que podemos apropiarnos de él y hacer uso de ese lenguaje para recrearnos nosotros mismos y para desarrollar un mundo interior. El lenguaje deviene interior. Cada uno puede desarrollar sus propias voces interiores, pero ellas provienen del espacio relacional que compartimos con los demás (2008: 64).

Por lo tanto, la necesidad del otro es anterior a una decisión ética, ya es una elección implícita a la necesidad de ser. Desde el principio, mi construcción subjetiva está en función

de otro. Sólo es posible construirme como sujeto en relación con otro, en la interlocución, en la interpelación, en la interrelación.

Complementariamente, dentro del análisis lingüístico, el acto de hablar es una convocatoria al otro, incluyendo al monólogo que desdobra al sujeto, como lo expone María Isabel Filinich:

El acto de hablar escenifica un pequeño drama: alguien busca a otro, dos personajes –o al menos dos papeles- y una acción que pone en movimiento a uno en dirección hacia el otro. Y también hay más: algo material donde se plasma y se manifiesta la búsqueda, que es el propio discurso. En este sentido, se puede afirmar que el discurso es la búsqueda del otro (2004: 45-46).

Análogamente a lo que se presenta en el terreno discursivo, la necesidad ética está necesariamente dirigida al otro, necesidad que no será egoísta sino altruista.

Comprender, que cada otro es mi-otro-yo genera una responsabilidad; la manera personal en que asumamos esa responsabilidad es la que define nuestra ética. Lo que caracteriza mi ética es mi relación con el otro, la calidad de mi relación con el otro, cualquier cosa que yo decida que sea mi vida siempre estará en función de mi relación con el otro. Pero, aunque ese otro genérico está repartido en diferentes personalidades en torno mío, no puedo dejar de reconocer a esos otros que son significativos y trascendentes porque vienen a socavar mi identidad, porque son el riesgo que está cerca, porque no los puedo dejar pasar de largo.

Shütz distingue entre contemporáneos y congéneres, para saber a quienes infiero y a quienes vivencio, unos pasan a mi lado, con los otros me encuentro; podemos interpretar que mis contemporáneos son mis otros-otros y mis congéneres son mis otros-yo. Para mi problema de investigación educativa: mis sujetos son *los que me pasan*, los que me *sucedan*, mis congéneres, mis otros yos.

Al vivir con mis congéneres, los vivencio directamente a ellos y a sus vivencias. Pero de mis contemporáneos diremos que, aunque viva entre ellos, no capto en forma directa e inmediata sus vivencias sino que, en cambio, infiero sobre la base de evidencia directa las vivencias típicas

que deben tener. Pueden fundamentarse perfectamente, por supuesto, inferencias de esta clase. Ahora bien, ya hemos visto que en el dominio de la realidad social directamente vivenciada puedo ser a la vez observador y actor (Shütz, 1993: 172).

En el contexto de mi investigación-acción, aspirar a mejorar la calidad de las relaciones intersubjetivas significa trabajar para que -por lo menos- mis compañeros actores de la educación, mis contemporáneos, se conviertan en mis congéneres, salvando las restricciones institucionales, si las hubiere.

## **1.2. LA SOCIEDAD COMO OTREDAD**

Nuestro sentido de vida se establece en relación con el otro, pero esta relación está mediada por la sociedad, como otra entidad en la que a menudo nos es difícil reconocernos, a pesar de lo que nos toca en la responsabilidad de su conservación y sustentación, ya que “la *mismidad* que en cada caso somos nosotros y nuestro mundo, se halla afectada por una constante tensión hacia el otro. De la relación entre ambos surgirá la responsabilidad y la madurez de la vida social en el plano interpersonal; que es como decir *la vida ética*” (Ardiles, 1977: 45).

Las tensiones entre los seres humanos pueden trascenderse para percatarnos de que existe un poder superior que opera sobre nuestras relaciones interpersonales para, después, analizar en qué nos relacionamos con ese poder supraindividual que es la sociedad.

Es enteramente correcto decir que la sociedad es un hecho objetivo que nos coerce e incluso nos engendra. Pero también es correcto decir que nuestros propios actos intencionados ayudan a sostener el edificio de la sociedad y en ocasiones pueden llegar a cambiarla. En realidad, las dos afirmaciones contienen entre ambas la paradoja de la existencia social: que la sociedad nos define, pero es definida a su vez por nosotros (Berger, 1995: 182).

El primer rasgo de libertad de los individuos hacia un cambio social es el de cuestionar la calidad y la autenticidad de la sociedad en cuanto al desarrollo del yo y del otro y de sus relaciones como seres humanos.

*El yo que niega al otro y niega a la comunidad se niega en el fondo a sí mismo. La sociedad que niega a los individuos no constituye en realidad una verdadera sociedad: es una falsa*

*comunidad*. En consecuencia, la construcción del yo auténtico, de la “persona”, no es más que una manera, siempre única y singular, de integrar en ese yo lo que él no es (el otro), y sólo se alcanza en y por la creación de vínculos positivos (González, 2000: 125).

Si bien la sociedad le procura —al hombre— las facilidades para sobrevivir, también constituye un obstáculo que tiene que salvar para encontrarse a sí mismo a través de encontrar al *otro*, a pesar de los mecanismos de reproducción social, pues: “El individuo sólo puede realizarse integrándose en la sociedad con los otros individuos; pero, por otro lado, toda la historia pasada y presente confirma que esa socialización del individuo sólo se consigue, de hecho, al precio de una represión siempre creciente (Herrero, 1986: 11).

Desde una perspectiva crítica de la sociedad, el hombre vive oprimido por un sistema social que tiende a conservarse y que va perfeccionando sus formas de control y reproducción. De tal manera, parece darse una divergencia entre los fines de la sociedad y los del ser humano, paradójicamente, según Fromm:

A pesar de todo el énfasis que la sociedad moderna ha puesto en la felicidad, en la individualidad y en el propio interés, ha enseñado al hombre que no es su felicidad (o si queremos usar un término teológico, su salvación) la meta de la vida, sino su éxito o el cumplimiento de su deber de trabajar. El dinero, el prestigio y el poder se han convertido en sus incentivos y sus metas (1957: 31).

Disponemos de un constructo para entender y cuestionar la vida en sociedad —desde la Teoría crítica, en este caso— para saber cuál es la situación social del ser humano en cuanto a sus condiciones de opresión, para revisar sus posibilidades de emancipación y de una vida productiva, porque: “La teoría crítica actual de la sociedad tiene que ser teórica porque la filosofía sólo surge cuando la vida social concreta se torna problemática y la insatisfacción de los individuos nace porque sus ansias no se realizan” (Herrero, 1986: 12).

Aunque se multipliquen los recursos ideológicos para el sometimiento del ser humano a los dictados de la sociedad, la teoría crítica, por su parte: “Considera el desarrollo sociocultural del hombre como un proceso de autorreflexión. Éste puede ser caracterizado como el desenmascaramiento crítico de “poderes opresores cuya objetividad se deriva únicamente del hecho de que aún no han sido descubiertos como tales” (Herrero, 1986: 13).

Podemos distinguir esencialmente un escenario social en que se enfrentan en un combate desigual, a través de sus representantes en cada etapa, el fundamentalismo ideológico y la teoría crítica, en el que siempre está en juego el destino del ser humano. Por una parte: "...la Teoría Crítica quiere rescatar la dimensión social de ese entramado positivista, por medio de una *teoría* reflexiva, para así, llevar al hombre hacia una emancipación, o a una liberación del inhumanismo que caracteriza a la superindustrialización, por medio de una *praxis* racional" (Lepe, 2009).

Por otra parte, el fundamentalismo ideológico va exaltando sus propios valores para imponerlos con la terminología de la época y con su modelo implícito de ser humano: "Esta sociedad moderna industrializada ha convertido al hombre en un ser aún más irracional, inconsciente incluso de su alienación... Esto es, y en palabras de Adorno, que el gran mérito de la sociedad industrializada está justamente en hacer sentir al hombre como un ser feliz cuando en realidad no lo es (Lepe, 2009).

Quién puede negar, en el discurso ideológico contemporáneo, el protagonismo del fundamentalismo económico, en términos de Soros:

El sistema global está respaldado por una ideología arraigada en la teoría de la competencia perfecta. Según esta teoría, los mercados tienden al equilibrio y la posición de equilibrio representa la asignación de recursos más eficiente. Toda limitación a la libre competencia se interfiere con la eficiencia del mecanismo del mercado; por tanto, debe oponerles resistencia. En discusiones anteriores he descrito esta postura como ideología liberal, pero es mejor el término fundamentalismo del mercado. Y es mejor porque fundamentalismo supone cierta clase de creencia que se lleva fácilmente a extremos. (Soros, 1999: 158).

Cualquier pretensión de cambio en nombre del bienestar humano siempre nos enfrenta con el poder, ya que en el análisis del Luis Villoro:

El poder de un sujeto es, por principio, excluyente de los otros. El dominador no puede compartirlo con el dominado. Buscar poder político por sí mismo y no sólo como medio para un bien común no puede ser, por lo tanto, un valor objetivo. Cada quien ha de buscarlo para sí en detrimento del otro. Su búsqueda es lo opuesto a la persecución de un bien común (1997: 82, 83).

Por lo tanto, las relaciones de poder son, por naturaleza, opuestas a las relaciones de alteridad.

Sin embargo, Echeverría propone una definición de poder más atractiva para nuestros intereses, como la capacidad de generar acción, explicando su relación con el lenguaje:

Si aceptamos que el poder es un juicio con respecto a la capacidad de acción diferenciada y si aceptamos también el carácter generativo del lenguaje →y por tanto, que el lenguaje es acción→, tenemos que reconocer otro nivel en la relación entre poder y lenguaje. En la medida en que el lenguaje es acción, el lenguaje es fuente de poder. La forma como actuamos en el lenguaje constituye, por lo tanto, un aspecto crucial para evaluar cuan poderosos somos en la vida (2007: 400).

### **1.3. EL PODER Y LA PEDAGOGÍA CRÍTICA**

Prestar oídos a una pedagogía crítica es entender que los actos educativos no se dan al margen de las relaciones de poder en la sociedad, y negar el manejo ideológico en las acciones educativas es una maniobra ideológica, en la direccionalidad de los autores de esta tradición como Paulo Freire, Henry Giroux y Peter McLaren, entre otros. Así, de acuerdo a McLaren: “La pedagogía crítica constituye una serie de prácticas que ponen de manifiesto las maneras en que el proceso de la escolarización reprime la contingencia de su propia selección de valores y los medios por los que, solapadamente, las macroestructuras de poder y privilegio fijan los objetivos educativos” (McLaren, 2001: 213).

Los autores convocados coinciden en que la principal arma contra el poder es el logos, a veces referido como palabra, diálogo, narrativa o dramatización. Ante los fundamentalismos ideológicos de quienes ejercen la hegemonía social, me permito proponer la dramatización para considerar las posibilidades del ser humano, escuchando a maestros como Barreiro:

Nadie dice la palabra solo. Decirla significa decirla *para* los otros. Decirla significa necesariamente un *encuentro de los hombres*. Por eso la verdadera educación es diálogo. Y este encuentro no puede darse en el vacío, sino que se da en situaciones concretas, de orden social, económico, político. Por la misma razón, nadie es analfabeto, inculto, iletrado, por

elección personal, sino por imposición de los demás hombres, a consecuencia de las condiciones objetivas en que se encuentra (J. Barreiro, 1982: 16).

El discurso hegemónico en el terreno social o educativo es fatalista y finalista, decretando en cada momento y con cada nuevo enfoque lo ineludible de su aplicación, sin que cuente o se dude de la satisfacción del ser humano. La educación como práctica de la libertad, como pretendía Freire, sigue estando pendiente, en la vigencia de sus ideas:

Una de las grandes –si no la mayor- tragedias del hombre moderno es que hoy, dominado por la fuerza de los mitos y dirigido por la publicidad organizada, ideológica o no, renuncia cada vez más, sin saberlo, a su capacidad de decidir. Está siendo expulsado de la órbita de las decisiones. El hombre simple no capta las tareas propias de su época, le son presentadas por una élite que las interpreta y la entrega en forma de receta, de prescripción a ser seguida. Y cuando juzga que se salva siguiendo estas prescripciones, se ahoga en el anonimato, índice de la masificación, sin esperanza y sin fe, domesticado y acomodado: ya no es sujeto. Se rebaja a ser puro objeto. Se “cosifica” (Freire, 1982: 33).

Difícilmente puede rebatirse su sentencia en cuanto a la disyuntiva que tiene que seguir enfrentando el educador contemporáneo en países como el nuestro donde él contempla el valor de la subjetividad:

Este es el dilema básico que se presenta hoy, en forma ineludible, a los países subdesarrollados –al Tercer Mundo. La educación de las masas se hace algo absolutamente fundamental entre nosotros. Educación que, libre de alienación, sea una fuerza para el cambio y para la libertad. La opción, por lo tanto, está entre una “educación” para la “domesticación” alienada y una educación para la libertad. “Educación” para el hombre-objeto o educación para el hombre-sujeto (Freire, 1982: 26).

Solamente reconociendo la imposición ideológica de las políticas educativas es posible plantearse las posibilidades de los actores educativos como sujetos de elección social y protagonistas de su vida, definitivamente estoy por una pedagogía que defienda la subjetividad del ser humano.

#### 1.4. LA PEDAGOGÍA CRÍTICA EN LA DIDÁCTICA

En nuestro contexto, seguimos encontrando una propensión a enfocar únicamente el trabajo en el aula, sin considerar su entorno; se actúa, en la práctica, como si no existiera un complejo de factores que condicionan la relación docente-alumno en el salón de clases, pertenecientes a una problemática social.

Esto se reitera a pesar de que, ahora, todo el mundo reconoce que hay una economía global que está determinando el rumbo de nuestra sociedad local, emitiendo los lineamientos que deben pasar por el tamiz sociocultural particular, aportando al discurso de las políticas educativas más que a la práctica concreta en los centros escolares.

Por la cualidad de mi investigación, coincido con los autores que analizan la educación desde la Teoría crítica de la sociedad, mientras la práctica de la política educativa en nuestro contexto institucional parece marchar en otro sentido.

Sigue prevaleciendo la visión de una didáctica instrumental, ignorándose las posibilidades de una didáctica inscripta en la Pedagogía Crítica, a pesar de la advertencia de Margarita Pansza:

Hay una concepción muy difundida en la Didáctica que le da un carácter meramente instrumental, porque se le considera como disciplina que aborda los problemas relativos a la enseñanza y enfatiza sobre todo la atención a problemas sobre **cómo** llevar a cabo la enseñanza y **cómo** controlar la disciplina del grupo escolar (Pansza, 1997: 31).

Las acciones de los administradores educativos reducen al aula la problemática de la educación, en función de que reiteran en someter al profesor a cursos que desarrollen sus competencias didácticas y en las modificaciones sucesivas de los programas de las asignaturas. Lo que McLaren precisa así:

La *pedagogía* se distingue de la enseñanza en el sentido de que ubica el encuentro maestro / aprendiz en el marco, de mayor amplitud, de las fuerzas históricas y sociopolíticas en donde el “acto de saber” reconoce y toma en consideración las políticas diferenciadas de “recepción” por medio del acoso del objeto del conocimiento de los estudiantes (McLaren, 2001: 242).

El afán creciente de eficientar el empleo de los recursos económicos, por lo menos al nivel del discurso político educativo, vuelve recurrente el riesgo de instrumentalizar los procesos educativos, aunque en el papel no se descarte un espacio para acciones intersubjetivas entre los actores de la educación. A menudo, podemos escuchar el argumento de que determinadas acciones en nuestro centro escolar deben ejecutarse con miras a la obtención de recursos, que de otro modo no se obtendrían, pues: “Hoy, la lógica del capitalismo transnacional conduce evidentemente a la política y la práctica educacionales en una medida tal que uno podría decir sin exagerar que la educación ha sido reducida a un subsector de la economía” (McLaren, 2001: 225).

Los conceptos de Margarita Pasza son de una coherencia vigente en nuestros días - desde mi modesto punto de vista- cuyo empleo puede el docente considerar a nivel de su alcance y posibilidades personales, en los márgenes institucionales o en proyectos de educación no institucionalizada, pero en un plano institucional el discurso educativo avanza en otra dirección, lo que tampoco desconocía nuestra autora.

Para la pedagogía crítica, el análisis institucional es muy importante, ya que permite sacar a luz “la dimensión oculta no canalizada y sin embargo determinante” del hecho educativo. Se reconoce a la escuela como una institución social regida por normas, mismas que intervienen en la relación pedagógica del docente, ya que éste sólo se pone en contacto con los alumnos en un marco institucional (Pansza, 1997:61).

No dudo del valor didáctico de la propuesta -desde la teoría crítica- de la maestra Pansza, aunque nuestra práctica docente nos enseña que su aplicación es imposible si no se dispone de una cobertura institucional, ya que los lineamientos oficiales no permiten ni consideran propuestas alternativas a las que se trazan institucionalmente.

Por su parte, Henry Giroux define perfectamente la cultura empresarial asentada y determinante en las instituciones educativas del orbe:

Reducida a la categoría de capacitación, la pedagogía, en sus versiones conservadora y neoliberal, se presenta en completa oposición a los tipos de enseñanza crítica diseñados para aportar a los estudiantes las habilidades y la información necesarias para reflexionar

críticamente sobre los conocimientos que adquieren y sobre qué puede significar para ellos cuestionar las formas de poder antidemocráticas (Giroux, 2001: 19).

En nuestro centro escolar no se viven los mejores momentos para lograr, desde una pedagogía crítica, transformaciones masivas, pero con ese espíritu son posibles acciones modestas que socaven la inercia de nuestro contexto con la esperanza freireana de que sean posibles cambios en las estructuras sociopolíticas. Curiosamente, Aronowitz –desde tiempo atrás- señala el carácter entrenador de la escuela:

Éstos son tiempos sombríos para la innovación en la educación y para sus protagonistas. En las escuelas y en las universidades llamadas “reaccionarias” (como Paulo Freire las designa) han abrumado a los “progresistas”. Su proyecto de interpretar el concepto de educación como entrenamiento domina a la enseñanza en las universidades públicas y también está ganando terreno firmemente en las instituciones privadas (Freire, 1998: 4).

Lo que agrava la situación en la sociedad es la propia colaboración de los subordinados para sostener el estado de cosas, optando por la vía de una seguridad casi siempre relativa. Parece perdida o sumamente adormecida la capacidad de resistencia de los actores de la educación.

#### **1.4. SUMISIÓN A UNA AUTORIDAD ANÓNIMA**

En el momento actual, es más difícil luchar contra formas de autoridad social que se han mimetizado y que el ser humano no consigue reconocer y distinguir como generadoras de una situación opresiva que cancela las posibilidades de desarrollo creativo, espontáneo y productivo. En su momento, Fromm lo planteaba así: “En el curso de la historia moderna, la autoridad de la Iglesia se vio reemplazada por la del Estado, la de éste por el imperativo de la conciencia y, en nuestra época, la última ha sido sustituida por la autoridad anónima del sentido común y la opinión pública, en su carácter de instrumentos de conformismo” (1985: 279).

Los dictados de las instituciones sociales producen la sensación de un destino irremediable generado por una voluntad cuasi divina, casi te sientes culpable de desafiar los lineamientos de la sociedad, aunque de tarde en tarde reniegues de las consecuencias en tu

vida personal, has aprendido a callar ante los riesgos de enfrentar la *violencia institucionalizada*, porque:

Hay seguridad completa sólo cuando hay también una sumisión completa a otros poderes que se suponen fuertes y duraderos, y los cuales libran al hombre de la necesidad de tomar decisiones, correr riesgos y tener responsabilidades. El hombre libre es por necesidad inseguro; el hombre que piensa es por necesidad indeciso.

¿Cómo puede el hombre tolerar esa inseguridad inherente a la existencia humana? (Fromm, 1957: 166).

Lo que dificulta su situación es que el ser humano también es susceptible a renunciar a su libertad para someterse a una autoridad anónima y superior, ante su miedo a desarrollar su proceso de individuación. Angustiado ante la posibilidad de responder por su libertad se absorbe en mecanismos de evasión que lo libren de su angustia. En términos de Fromm:

Se ha liberado de los vínculos exteriores que le hubieran impedido obrar y pensar de acuerdo con lo que había considerado adecuado. Ahora sería libre de actuar según su propia voluntad, si supiera lo que quiere, piensa y siente. Pero no lo sabe. Se ajusta al mandato de autoridades anónimas y adopta un yo que no le pertenece. Cuando más procede de este modo, tanto más se siente forzado a conformar su conducta a la expectativa ajena. (1985: 281, 282).

Ahora existe un metapoder omnipresente que ha hecho personeros de las antiguas autoridades, éstas sólo se benefician de transmitir el adoctrinamiento a sus subordinados en función de las nuevas reglas del poder mundial, con lo que pueden hasta enorgullecerse de declararse, siendo dirigentes de una universidad pública, como “empresarios exitosos” (Cordero, 2010. Diario Cambio.). Así lo concreta McLaren: “La mayoría de los educadores encuentran que la pedagogía crítica es políticamente indefendible o desalentadoramente utópica. Se trata, en efecto, de una posición que amenaza los intereses de quienes ya son bien servidos por la cultura dominante” (2001: 197).

Pero aún en empresarios exitosos, como George Soros, cabe la sensibilidad de advertir sobre los riesgos de endiosar la economía por encima del bienestar humano global, cuando advierte:

Los valores económicos por sí mismos, no pueden ser suficientes para sostener a la sociedad. Los valores económicos sólo expresan lo que un actor del mercado concreto está dispuesto a pagar a otro por otra cosa en un libre intercambio. Estos valores presuponen que cada actor es un centro de beneficio empeñado en maximizar sus beneficios excluyendo cualquier otra consideración. Aunque la descripción puede ser apropiada para el comportamiento del mercado, deben actuar otros valores para sostener la sociedad, de hecho para sostener la vida humana (Soros, 1999: 78, 79).

Sin embargo, los valores del mercado son muy convincentes y es frecuente escuchar expresiones y alardes de quienes se declaran dispuestos a abandonar otros valores por disfrutar de una mejor situación económica, ante eso es difícil establecer un frente de batalla, ¿contra qué combatimos?

Un poder sin rostro, un poder anónimo, resulta mucho más perverso aún que el poder tradicional, en el cual hay una cabeza visible. En la sociedad de la vigilancia el poder está por todas partes. Se ve alrededor, aunque no se encuentre a ninguna persona que lo encarne, que lo posea. El poder se da, se impone sin ninguna necesidad de legitimación (Mélích, 2002: 134, 135).

Como no se identifica un antagonista, hay una visión fatalista de la realidad, hay un destino irremediable, ya no es posible oponerse ante una voluntad divina y es difícil descifrar las estrategias del poder para manipular, cotidianamente, a los seres humanos del mundo. Noam Chomsky define estas estrategias e identifica un decálogo de ellas, donde podemos tomar como corolario que el poder sistémico explota un conocimiento superior que tiene sobre el individuo:

En el transcurso de los últimos 50 años, los avances acelerados de la ciencia han generado una creciente brecha entre los conocimientos del público y aquellos poseídos y utilizados por las élites dominantes. Gracias a la biología, la neurobiología y la psicología aplicada, el “sistema” ha disfrutado de un conocimiento avanzado del ser humano, tanto de forma física como psicológicamente. El sistema ha conseguido conocer mejor al individuo común de lo que él se conoce a sí mismo. Esto significa que, en la mayoría de los casos, el sistema ejerce un control mayor y un gran poder sobre los individuos, mayor que el de los individuos sobre sí mismos (Chomsky, 2010).

Se puede hablar de un egoísmo paranoico que es fácil reconocer en personajes autoritarios de nuestro contexto como representantes de un capitalismo avanzado que reduce a consumidores a los seres humanos, de los cuales deben desconfiar sistemáticamente como sospechosos en cualquier amago frente al poder:

El capitalismo avanzado –ese tren sin frenos que siembra la destrucción entre todos los que se cruzan en su camino- presenta un escalofriante parecido con las formas clínicas de las psicosis conocidas como paranoia y megalomanía. Los hábitos y los flujos del capitalismo transnacional inscriben una lógica fantástica, una lógica que es amenazadoramente inestable, por no decir imposible. En ese contexto, el fetichismo de la mercancía, tal como Marx lo analiza, se convierte en la eficaz contraparte de los mecanismos perceptivos paranoicos en los que se considera al ciudadano en relación con su valor como consumidor (McLaren, 2001: 44).

Sin embargo los análisis de la sociedad desde la teoría crítica suelen carecer, en el terreno de las instituciones educativas, de las correspondientes acciones que modifiquen ese estado de cosas, en ese sentido, lo que está a mi alcance es describir y proponer una metodología de mi experiencia que –sin falsas pretensiones– ha significado una opción de trabajo pedagógico crítico, por lo menos, en un tiempo y un espacio determinado, con los resultados que revisaremos más adelante.

#### **1.4. ALTERIDAD, COMPASIÓN Y AUTOTRASCENDENCIA**

Ante los decretos de un poder invisible y monolítico, queda la opción de dirigirse al *otro*, considerando las posibilidades de su diversidad. Mientras se nos impele a la cuadratura y la estandarización con los dogmas economicistas y tecnológicos de la modernización, debemos apostar a la alteridad como latente salida a la emancipación, como también sugiere Melich:

Creo que la única posibilidad de oponerse al mal moderno, al poder, es *aprender a hablar*. Hay que aprender la *palabra*, la polifonía de la palabra humana (Duch). Recuperar la palabra es recuperar al *otro* y, por tanto, la *ética*. Porque la palabra *humana* es una relación de alteridad, es exterioridad y trascendencia. Una palabra que no se dirige al otro, una palabra *contra* el otro, no puede ser nunca de ninguna de las maneras una palabra humana, una palabra *ética* (2002: 139).

Pero el tener una mayor comprensión o una comprensión limitada de la situación social del ser humano no debe impedirnos preguntarnos por el sentido de la vida y encontrar una respuesta a nivel subjetivo, por lo menos, sabiendo que: “Si se descuida la singularidad de las personas, las relaciones entre éstas necesariamente se volverán superficiales porque no son ellas, sino las mercancías intercambiables, las que se relacionan” (Fromm, 1953: 89).

Las posibilidades de interrogarse por el sentido de la vida y su posible definición se hace evidente en un proceso narrativo, ya que –si eres capaz de desplazarte narrativamente en versiones sucesivas de tu historia– dispones de la posibilidad de ser otro y de no reducirte a un solo cuento que necesariamente es finito porque el ejercicio narrativo es infinito, pues: “El lenguaje de la experiencia es el lenguaje literario, más concretamente, el lenguaje de la *narración*” (Mélích, 2002: 82).

La narrativa literaria puede socavar los dictados de la autoridad que se imponen como sagrados, dando lugar a otra perspectiva que germina en la crítica. Contra esas amenazas y ante esas advertencias, hemos optado –más intuitiva que conscientemente– en nuestro ejercicio docente, por el camino de la construcción de vida, a través de los recursos de la dramatización, que nos descubrió un sentido de vida al generarnos una narrativa, cuya direccionalidad nos ha hecho conocer la ética como una relación de alteridad.

### **1.7. NARRATIVA Y CONSTRUCCIÓN DE VIDA**

La crisis de la narración (y por lo tanto de la experiencia y del testimonio), provoca una “mecanización” de la acción educativa, convierte a la educación en trabajo, en un proceso de fabricación. La educación deja de tener sentido (Mélích, 2002: 138).

El ser humano se construye como sujeto a través de un proceso narrativo, el cual constituye un desplazamiento del protagonista hacia algún objeto de deseo. El desplazamiento implica una direccionalidad y un sentido. Cuando se narra, el sujeto se hace consciente de su desplazamiento y en este pasar de una a otra estación de su vida o de su ser, es posible que defina y perfeccione un sentido de su vida. En el diálogo intersubjetivo, ante la presencia y el riesgo del otro, nuestro narrador se expone y se identifica a sí mismo ante el ejercicio que supone contar con un interlocutor externo, un interlocutor-otro.

En este sentido, E. Casarotti (2009), aporta la siguiente cita: "La vida humana se compone de acciones discretas que no llevan a ninguna parte, que no guardan ningún orden; el que cuenta la historia lo que hace es imponer desde afuera y retrospectivamente a los acontecimientos vividos un orden que no tenían cuando se vivieron".

En la Construcción de Vida podemos distinguir dos componentes, como las dos caras de una moneda:

- 1) La narración o relato biográfico, y
- 2) el desplazamiento del sujeto a través del proceso narrativo.

En ambas partes tiene que ver el interlocutor o *Escritor de Vidas* en relación con el cómo se propicie el relato biográfico y en relación con el cómo de su función pedagógica de acompañamiento en el desplazamiento del sujeto, para testificar las evidencias de su autoevaluación.

El interlocutor no logra la escritura de vidas si sólo es auditor de narraciones de círculo vicioso y no propicia que el sujeto se responda: ¿Por qué pienso lo que pienso?, ¿cómo llegué a pensar lo que pienso?, ¿qué pienso de lo que pienso? Es decir: ¿Por qué me narro la vida de esta manera? y ¿cómo evalúo mi propia narración?

## **1.8. DE LA HISTORIA A LA CONSTRUCCIÓN DE VIDA**

La construcción de vida, como un proceso de narración autoevaluada, se conecta sin dificultad con el concepto de *Historia de Vida*, entendido como una metodología de investigación social que permite conocer —a través de los sujetos historiados— acerca de un problema de investigación en un contexto determinado como puede ser un contexto educativo.

Es evidente, como es propio en la tradición cualitativa, que existe diversidad en la manera de concebir y proceder en la metodología de la *Historia de Vida* con base en el objeto de estudio determinado y en los sujetos de investigación, por lo tanto he rescatado —de dicha metodología— las cualidades y posibilidades que convienen y son pertinentes a mi caso, situación y objetivo particulares. En esta intención, coincido en admitirla como una

opción de la *entrevista en profundidad*:

En la historia de vida, el investigador trata de aprehender las experiencias destacadas en la vida de una persona y las definiciones que esa persona aplica a tales experiencias...Lo que diferencia la historia de vida de las autobiografías populares es el hecho de que el investigador solicita activamente el relato de las experiencias y los modos de ver de la persona, y construye la historia de vida como producto final (Bogdan y Taylor, 1996: 102).

Subrayando la autoevaluación del entrevistado, también es esclarecedora y conveniente, para mis objetivos, la definición que aporta Rodríguez, apoyado en Pujadas:

A través del método biográfico se pretende mostrar el testimonio subjetivo de una persona en la que se recojan tanto los acontecimientos como las valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia, lo cual se materializa en una historia de vida, es decir, en un relato autobiográfico, obtenido por el investigador mediante entrevistas sucesivas (Pujadas, 1992). En el caso concreto de la Investigación Educativa, a través del método biográfico podemos explorar la dinámica de situaciones concretas a través de la percepción y relato que de ella hacen sus protagonistas (Rodríguez, 1999: 57).

En cuanto a la manera de lograr el relato biográfico, estoy más cerca de una de las formas básicas que sugiere Pujadas citado por Reséndiz: “La tercera es la técnica de campo, esto es la entrevista biográfica que consiste en el diálogo abierto con pocas pautas, en donde la función básica del entrevistador es estimular al sujeto analizado para que proporcione respuestas claras, cronológicamente precisas, con referencia a lugares y personas” (2004: 148).

En seguida preciso por qué prefiero el concepto de Construcción al de reconstrucción, empleado por el investigador citado, quien afirma: “Una biografía no es entonces un obsesivo ejercicio de reconstrucción total y verdadera de una vida, es en buena medida un proceso de reconstrucción con múltiples memorias, en principio las del protagonista y la del investigador” (Resendiz, 2004: 164).

Sólo estoy de acuerdo en la primera parte de esta afirmación, ya que en buena medida con la narración de vida no se pretende restituir algo ya construido, no se busca la recuperación de un modelo perdido; para la *Construcción de Vida*, la narración actual debe

ser suficientemente vital y dinámica para superar versiones narrativas anteriores.

No se trata de someter al sujeto a un interrogatorio judicial para el esclarecimiento de “la verdad”, para mí, la verdad es la que el actor pueda creer una vez que –en la Construcción de Vida- se ha hecho consciente de su visión dramática de la misma; el mismo autor citado me concede más adelante la razón:

Una biografía es a un mismo tiempo una recopilación y una invención. La primera invención corre a cargo del que la cuenta y, sobre la base de ésta, el investigador la reinventa y ambos la reinterpretan...más que establecer qué parte es verdad o cuál mentira, lo que se intenta es buscar que emerjan las significaciones del sujeto, sus representaciones donde el olvido o la mentira son igual de importantes que la verdad. Otras veces se busca –como ya se ha dicho-, hacer emerger la estructura social que se expresa y adquiere vida en lo individual (Reséndiz, 2004: 165).

Hasta aquí coincido con la Historia de Vida, pero la divergencia estriba en que ésta prioriza al problema de investigación y la construcción de vida se vuelve al narrador o sujeto de la investigación y al propio investigador como escritor de vidas.

Si bien puede buscarse el conocimiento de una problemática de índole social, en un momento histórico preciso, con metodologías confiables y validadas, la Construcción de Vida implica un desplazamiento del actor y la única verdad será la que él se cuente en las diferentes estaciones de este proceso y que lo traslade a una situación más satisfactoria y consistente, aunque posteriormente puedan darse nuevas construcciones, ya que el ejercicio de interpretar no tiene límites.

El ser humano tiene la obligación de inventarse, de construirse, de llegar a ser. Interpretar, por tanto, consiste en escapar a todo determinismo, a toda frase o fase definitivas. Interpretar es interpretarse, narrarse, inventarse. Ahora bien, hay que insistir en ello: nunca puede haber una interpretación absoluta, definitiva, última. Toda interpretación es revisable. *La interpretación es infinita precisamente porque cada interpretación es finita* (Méllich, 2002: 44, 45).

Entendemos, por si hiciera falta aclararlo, que cada acto de interpretación es finito, es una versión de los hechos que pueden trascenderse en versiones subsecuentes porque el ejercicio de interpretar no se cancela.

Nosotros mismos tendemos a interpretar una y otra vez nuestra propia vida. Como ha demostrado Henri Bergson, la memoria es un acto reiterado de interpretación. Al recordar el pasado, lo reconstruimos de acuerdo con nuestras ideas actuales acerca de lo que es importante y lo que no. Esto es lo que los psicólogos llaman “percepción selectiva”, con la salvedad de que, generalmente, ellos aplican este concepto al presente (Berger, 1995: 84).

Mi concepto de construcción de vida aprovecha este planteamiento de la narrativa vital como Berger:

La opinión común está totalmente equivocada al pensar que el pasado es fijo, inmutable e invariable cuando lo comparamos con el flujo siempre cambiante del presente. Por el contrario, al menos dentro de nuestra propia conciencia, el pasado es dúctil y flexible y cambia constantemente a medida que nuestra memoria interpreta y explica de nuevo lo que ha sucedido. Así pues, poseemos tantas vida como puntos de vista (1995: 85).

La narrativa autobiográfica nos da la oportunidad de afinar nuestra percepción para aligerar el lastre del pasado en pro de un presente más satisfactorio, lo cual tiene un empleo autoformativo y educativo. El individuo refiere, en un primer momento, su cuento prefabricado, pero si se le propicia adecuadamente alcanza a narrar lo que no sabía de sí mismo, como lo sostiene Rigueti:

Mediante la memoria, oportunamente estimulada, el individuo descubre dentro de sí (como el esclavo Menón en virtud de Sócrates) lo que no sabía que poseía. Pero el que se dedica a esta obra de autoformación, mejor si es guiada por un experto, particulariza, inclusive, la peculiaridad de narrar, jamás reducible al describir, porque el narrador recorre de nuevo un camino existencial en el cual se identifica (2006: 90).

Leonor Arfuch, tocando la escritura autobiográfica, también valora su dosis de creatividad cuando sostiene que: “Este devenir metafórico de la vida en la escritura es, más que un rasgo “imitativo”, un proceso constructivo, en el sentido en que Ricoeur entiende la mimesis aristotélica, que *crea*, presenta algo que, como tal, no tiene existencia previa” (2002:104).

Para quien esto escribe, el proceso constructivo será necesariamente en ambas direcciones: Me coloco ante ti para conocerte en la medida en que me voy a conocer a mí

mismo, por eso estoy ante otro-yo; voy a actualizar lo que sabía de mí cuando actualice lo que sabía de ti y viceversa: vas a actualizar lo que sabías de ti cuando actualices lo que sabías de ti; no puedo desear menos para mi *otro yo*, para ti.

### **1.9. CONSTRUIR EL CONOCIMIENTO DE UNO MISMO**

Los conceptos que construye Juan Luis Hidalgo Guzmán, para explicar cómo se aprende por construcción los contenidos de las asignaturas escolares, bien pueden aplicarse al conocimiento de uno mismo, es decir a la Construcción de Vida, lo cual insinúa cuando advierte que:

El constructivismo es, *por ahora*, una propuesta sobre el conocer, pero que cada vez el enfoque constructivista se utiliza para entender el problema del ser, cuyo destino y personalidad se dice que son construcciones, sin remedio, posibles y no desde la ilusión; también se trata de mostrar que los valores se construyen a través de la reflexión y que no son asunto de inculcación o que simplemente se transmiten con el ejemplo (2002:8).

En el aprendizaje por construcción, Hidalgo prevé el desplazamiento del estudiante desde un conocimiento basado en creencias, surgidas de su experiencia cotidiana, hasta un conocimiento apoyado en conjeturas para llegar a explicaciones razonables.

En un proceso de construcción se parte de una versión sobre los hechos constituida por creencias; el detonante del proceso es la problematización o cuestionamiento de esas creencias; a lo largo del proceso se va construyendo una nueva estructura de datos mediante conjeturas que den lugar a nuevas relaciones, mismas que se expresan con un sentido explicativo (Hidalgo, 2002: 29).

Análogamente, nuestra construcción de vida considera la posibilidad de que el sujeto avance desde una versión enquistada de su historia personal refutada a través de una narrativa de vida hasta una versión autoevaluada. El ejercicio narrativo le da la posibilidad de construirse a cada nueva versión vital.

Si el mismo Hidalgo le concede a los saberes aprendidos por construcción una trascendencia vital, qué podemos decir de una narrativa de vida que a través de una autoevaluación accede a versiones más satisfactorias de una autobiografía:

Se dice que una persona está en una situación vital si la manera cómo se involucra y participa en los acontecimientos suele decidir su destino biográfico. Los saberes que se adquieren al participar en una situación vital son recursos para toda la vida que se incorporan al mundo del ser y se constituyen en las estrategias de aprendizaje (2002: 48).

El maestro Hidalgo nos propone que la construcción de saberes nos conduce a la construcción de uno mismo con la adquisición de recursos vitales; más específicamente podemos considerar la construcción de vida que se genera a través de una narrativa autobiográfica que se propicia en un diálogo intersubjetivo. Al respecto, Arfuch hace prevalecer –sobre la “verdad”- la construcción narrativa:

No es tanto el “contenido” del relato por sí mismo –la colección de sucesos, momentos, actitudes- sino, precisamente, las *estrategias* –ficionales- de *auto-representación* lo que importa. No tanto la “verdad” de lo ocurrido sino su construcción narrativa, los modos de nombrar (se) en el relato, el vaivén de la vivencia o el recuerdo... en definitiva, qué historia (cuál de ellas) cuenta alguien de sí mismo o de *otro yo* (2002: 60).

Por lo tanto, la experiencia cotidiana se teje en la construcción narrativa de la identidad, a decir de Archuf, con:

Las múltiples formas en que, dialógicamente, el sujeto se “crea” en la conversación. Éste es quizá uno de los registros más determinantes en la objetivación de “la vida” como vivencia y como totalidad. Registro que a su vez se replica, se hace compartido en las infinitas conversaciones de la comunicación social (2002: 65).

Con la narrativa de vida nos hacemos conscientes de un desplazamiento vital, aunque esto es posible en nuestra calidad de seres lingüísticos, ya que desde el lenguaje nos percibimos y tenemos la posibilidad de problematizar y generar proyectos alternativos de existencia. De tal manera que Echeverría nos señala los tres postulados básicos de la ontología del lenguaje:

1. Interpretamos a los seres humanos como seres lingüísticos.
2. Interpretamos al lenguaje como generativo.
3. Interpretamos que los seres humanos se crean a sí mismos en el lenguaje y a través de él (2007: 31).

Estos postulados son fundamentales para sostener las posibilidades de la construcción de vida a través de la narrativa vital. “Al postular que el lenguaje es generativo, estamos sosteniendo que el lenguaje es acción...sostenemos que a través del lenguaje, no sólo hablamos de las cosas, sino que alteramos el curso espontáneo de los acontecimientos: hacemos que cosas ocurran” (Echeverría, 2007: 34).

Con todo lo anterior podemos concluir que el lenguaje es eminentemente dramático y generador de realidades. El lenguaje nos hace ser y la narrativa de vida nos descubre un sentido para ese ser.

En términos de mi propuesta dramática: Si la vida es un proceso de toma de conciencia, como un darse cuenta (o recordar) y perfeccionar un sentido de existencia —a través de una narrativa autoevaluada— la dramatización lleva a arribar a una nueva estación nuestro proceso de alteridad, indispensable en el camino hacia la felicidad.

### III. ESCRITURA DE VIDAS Y DRAMATIZACIÓN

#### DEL DISCURRIR TEÓRICO A LA ESTRATEGIA DRAMÁTICA

La “novela” vivida por uno es siempre, a pesar de todo, una realización creadora incomparablemente mayor que la novela que cualquier narrador pueda escribir.

(Frankl, 1950: 34).

Como en el cuento *La fábrica de novelas* del escritor Giovanni Papini (1974: 56-59), existe un catálogo de ambientes, de tipos y de actitudes dramáticas de donde podemos echar mano para confeccionar nuestro personaje, hasta que nos damos cuenta y podemos tomar distancia de él, con una intuición de alteridad, para convertirnos en un Escritor de Vidas.

Como personajes de un imaginario colectivo en un contexto y en un momento específicos, los individuos disponemos de una serie de posibilidades descriptivas, dramáticas y narrativas determinadas y sostenidas por la propia colectividad de sujetos.

En ese marco espacio-temporal, bajo la expectativa social, nuestros datos duros son perfectamente conocidos y nuestras posibilidades de desplazamiento y de respuesta son, en buena medida, previsibles, con base en un principio de inercia institucional como dice Berger:

Inclusive el autócrata total ejerce su tiranía contra una resistencia constante, no necesariamente política, sino más bien la resistencia de la costumbre, del convencionalismo y del puro hábito. Las instituciones llevan aparejado un principio de inercia, cimentada quizá en su esencia en la dura roca de la estupidez humana (1995: 99, 100).

Lo más conveniente para el control ideológico es ignorar los diversos factores del entorno del aula que condicionan lo que sucede en ella. El ideal del funcionario educativo sería que un programa de asignatura garantizara el desempeño docente-alumnos para obtener los resultados estadísticos que atrajeran los premios económicos. Sin embargo, para conocer el entorno educativo hay que trascender el aula para que se nos muestren los diversos actores del escenario de la educación.

En esta direccionalidad, nuestra única opción ante el poder anónimo e impersonal es la literatura y, en particular, la narrativa de vida que implica un desplazamiento en nuestra percepción de los acontecimientos de nuestra historia personal, en un proceso abierto de construcción de vida.

Propiciar la narrativa de vida de mis contemporáneos para que se vuelvan mis congéneres puede parecer una empresa sencilla: porque es obvio que necesitamos contarnos un cuento para sobrevivir, y difícil: porque somos parte de una inercia contextual que nos cuesta contrariar.

Sin embargo, la opción del escritor de vidas es dramatizar, generar acciones extraordinarias que alteren esa inercia, que produzcan inquietud, que abran espacios para el encuentro con el otro (alumno, docente), que den apertura al diálogo sobre temas que el ritual instituido no aborda y sobre todo que posibiliten mejorar la calidad de las relaciones intersubjetivas.

El escritor de vidas no debe doblegarse ni desanimarse ante el interés utilitarista que, bajo condiciones diversas, mueve a gran parte de las relaciones entre los actores de la educación, pero tampoco debe anticiparse a calificar –a su interlocutor- sino que debe solicitar una autoevaluación a los propios individuos.

Una meta de la *Escritura de Vidas* es conducir al sujeto a que sostenga sus dichos desde su narrativa de vida, solicitándosele una autoevaluación de sus afirmaciones siempre que sea posible. El que se muestre dispuesto va a depender de muchos factores y de la estrategia del interlocutor. El escritor de vidas, en principio, debe hablar desde su propia vida, debe decir de sí mismo antes de que espere otro tanto del sujeto de la escritura.

El psiquiatra Goldbrunner afirma,...que en cuestión de minutos puede acceder fácilmente a los más profundos estratos de una persona. Su técnica no consiste en indagar a base de preguntas, porque ello sólo sirve para que la persona insegura se ponga más a la defensiva. La teoría de Goldbrunner es que, si queremos que el otro se abra a nosotros, debemos comenzar por abrirnos nosotros a él, hablándole sincera y abiertamente de nuestros sentimientos (Powell, 1989: 65).

La garantía de sinceridad en la actitud del presunto constructor parte del propio escritor de vidas, quien pone la muestra con su apertura inicial hacia su interlocutor. Porque es consciente de lo que es y habla desde su narrativa de vida y no pierde de vista los roles que juega como integrante del contexto.

Ser auténtico implica también la voluntad de ser y expresar, a través de mis palabras y mi conducta, los diversos sentimientos y actitudes que existen en mí. Esta es la única manera de lograr que la relación sea auténtica, condición que reviste fundamental importancia. Sólo mostrándome tal cual soy, puedo lograr que la otra persona busque exitosamente su propia autenticidad (C. R. Rogers, 1964: 41).

En términos narrativos, de la propensión narrativa, podríamos observar que si expongo ante un interlocutor una narrativa de vida poco acostumbrada estoy invitándolo a corresponder con su propia narrativa en el mismo nivel. No tiene que ser de forma súbita, lo prudente es que se haga de modo paulatino, según lo requiera la situación.

El escritor de vidas debe interpelar para que sea posible la construcción de vida, para evitar que se den narraciones circulares que eludan un desplazamiento del individuo, que sólo busca la aprobación del interlocutor sin estar dispuesto a transformarse; en términos de Frankl, debemos refutarle el relato de su mundo:

En realidad, tampoco nos sirve de gran cosa saber cómo hayan llegado a nacer, psicológicamente, el pesimismo, el escepticismo o el fatalismo de un neurótico... Aunque hayamos sabido hacerle comprender cuán poco necesita de su pesimismo, etc., deberemos demostrarle, además, que su concepción del mundo es imposible. Deberemos refutársela; sólo entonces, una vez refutada, podremos pasar a ocuparnos de la “psicogénesis” de su “ideología”, tratar de comprenderla a base de la historia de su vida personal (1950: 26)

La logoterapia acepta que el hombre tiene ataduras o vinculaciones de tipo biológico, psicológico y sociológico, pero rescata la libertad de la naturaleza humana –propia de su espíritu- para conformar su vida, a pesar de esas vinculaciones. “Las creaciones espirituales se hayan condicionadas de un modo o de otro, psicológica y también biológica y sociológicamente; se hayan “condicionadas”, en este sentido, no cabe duda; pero ello no quiere decir que se hallen “causadas” en este mismo sentido” (Frankl, 1950: 28).

Frankl distingue entre enfermos en sentido clínico y hombres que sufren espiritualmente, considerando que no debe considerarse patológica la angustia espiritual del hombre luchando con el contenido de la vida.

El análisis de la Existencia, en cuanto forma específica de la logoterapia, guarda relación, por lo común con hombres que sufren espiritualmente, pero que no deben ser considerados como enfermos en sentido clínico. En rigor, es ese sufrimiento causado por la problemática humana lo que constituye el verdadero objeto sobre que versa la “psicoterapia que arranca de lo espiritual” (Frankl, 1950: 42, 43).

Comprender la situación social del ser humano debe conducirnos a priorizar las relaciones intersubjetivas y buscar estrategias para que estas relaciones sean fructíferas.

Frankl nos demuestra con su propia vida, además de su trabajo científico, que el ser humano conserva –aún en condiciones de sometimiento infrahumano– su libertad de espíritu que es la voluntad de sentido de vida, frente a ataduras biológicas, psicológicas y sociológicas, que el psicologismo le atribuía en una imagen deformada del hombre, suponiendo su impotencia respecto a ellas: “No se paraba la atención en la verdadera libertad humana que es una libertad frente a todas estas vinculaciones, en la libertad del espíritu frente a la naturaleza, que es, en realidad, la que determina la naturaleza humana” (1950: 34).

La estrategia del escritor de vidas está asociada a una dramatización pues las relaciones interpersonales suelen obedecer a una inercia propia del imaginario del contexto y es preciso generar acciones que alteren esa inercia para establecer relaciones intersubjetivas. La dramatización del escritor de vidas invita a sus contemporáneos a desplazarse, a través de su narrativa, para convertirlos en congéneres y sujetos o protagonistas de sus vidas.

La escritura de vida, mediante tu narrativa, siempre te dejara abierta la posibilidad de ser otro, pues una nueva versión de los hechos te dará acceso a otra realidad que puede dejar en ficción cualquier ayer, pudiendo construirte otro pasado. La ficción narrativa siempre será un ejercicio de alteridad, como afirma Demetrio: “Ya somos más de una vida (o

de una identidad si se quiere) desde el momento en que simplemente hablamos o escribimos sobre ella” (1999: 53).

La escritura de vida nos da la posibilidad de ficcionalizar nuestra autobiografía con la libertad de la creación para convertirme en lo que creo, dicho —de manera sincrónica más que casual—en los dos sentidos: de crear y de creer.

Es crituro mi vida como un autodescubrimiento en el que seguramente habrá sorpresas en los recovecos de un cuento que creímos acabado, así cruzamos los límites de la ficción literaria hacia la ficción de vida:

Autoficción como relato de sí que tiende trampas, juega con las huellas referenciales, difumina los límites —con la novela, por ejemplo-, y que, a diferencia de la identidad narrativa de Ricoeur, puede incluir también el trabajo del análisis, cuya función es justamente la de perturbar esa identidad, alterar la historia que el sujeto se cuenta a sí mismo y la serena conformidad de ese autorreconocimiento (Arfuch, 2002: 105).

Tenemos la misión ineludible de escribir nuestra vida, de relacionarnos desde nuestra autobiografía, de dramatizar contra los rituales del poder para establecer relaciones intersubjetivas de mayor calidad, construyendo los espacios de encuentro más allá de la solemnidad del aparato de control, de vigilancia y de intimidación que implementa la burocracia educativa.

Tenemos que ser escritores orales de nuestra vida en un ejercicio interminable que nos descubra las posibilidades de la alteridad. Tenemos que contar nuestra vida como única manera de vivir. Tenemos que *contar para vivir*.

Ahora me resta describir los recursos y estrategias de un profesor de literatura, en el bachillerato de la BUAP, que han permitido llevar adelante esta propuesta pedagógica de dramatización.

## 1. ACCIÓN-INVESTIGACIÓN

La investigación-acción es una forma de estudiar, de explorar, una situación social, en nuestro caso educativa, con la finalidad de mejorarla, en la que se implican como “indagadores” los implicados en la realidad investigada (Suárez, 2002).

Primero fue el drama: ¿cómo conciliar la ficción literaria –un estilo de vida- con un modo de vida?

En nuestra propia existencia, la acción antecede a la investigación: primero respiramos y después nos ponemos a pensar para qué. Generamos acciones y luego las ordenamos en una narrativa. Accionamos para socavar una inercia, lo que nos permite conocer la maleabilidad de un contexto y la capacidad subjetiva de los actores involucrados.

Convocando a las relaciones intersubjetivas podemos trascender las máscaras cotidianas para conocernos en nuestras narrativas de vida, para desmontar creencias y mitologías con las que sostenemos el imaginario de nuestra comunidad, como las leyes no escritas que condicionan nuestras expectativas y nuestras prácticas sociales.

La juventud adolescente es, de suyo, dinámica y está dispuesta a dramatizar, mientras las asignaturas humanísticas –si en realidad lo son– suelen dar buenos pretextos para hacerlo.

El espíritu de seriedad o exceso de solemnidad, propio de los rituales del poder, fue otro ingrediente para conformar el concepto de dramatización. Transité para preferir a los sujetos de una narrativa en vez de a las víctimas de un autoritarismo o de los instrumentos de la reproducción en un esquema social.

Más que hacer teatro, lo más importante es dramatizar. Optar por una espontaneidad basada en convicciones en lugar de una puesta en escena subrepticia. Socavar el límite de la tolerancia sin llegar a un rompimiento sin retorno. Dramatizar contra una inercia institucional que ha tolerado nuestro accionar, no sin ciertos reparos e incidentes. Es preferible a la dramatización no agotar ni develar el catálogo de sus posibilidades –contrariando su esencia–por lo que apelo a la rememoración, en un discurso en pretérito.

La dramatización me llevó a obtener, de nuestro contexto laboral, un conocimiento basado en la cercanía con los actores alumnos, la cual propiciaban **los talleres de teatro y de creación literaria**, sobre todo, con un principio de disposición estética, o como comúnmente se dice, *por amor al arte*. Por la cualidad de los talleres, fue fácil pasar a las narrativas de vida de los propios estudiantes con lo que también conocíamos sus problemáticas personales.

Esta voluntad de dramatización ha tenido diferentes estaciones con las que he podido construir una narrativa y una consecuente direccionalidad, en la que actualmente se incluye un trabajo análogo con los docentes, lo que implica romper una inercia mayor y exige una mayor tolerancia de parte de quienes se ostentan como depositarios de la tradición institucional asociada a los espacios de poder.

La dramatización, cuando se concretó en puestas en escena –aunque rudimentarias– que convertía a los alumnos en actores, que hacía de algunos profesores de Literatura, directores de teatro, y que volvía a los integrantes de la comunidad escolar espectadores –actores dispuestos a vivir su propia catarsis, lograba impactar nuestro reducto, alterando su inercia.

El siguiente paso fue descubrir la ironía que provocaba el *espíritu de seriedad*, ese exceso de solemnidad de aquellos que han elegido ocupar el escenario del poder, para –con nuestra dramatización– proponer *el relajo disciplinado y liberador del teatro* (Sarmiento, 1999: 70).

Encontramos de qué reírnos porque los excesos de solemnidad nos avisan, –nos dan la alarma– de que hay algo falso detrás de esa sacralización de lo que debería ser democrático, que produce una invitación a la ironía que puede conducir al relajo en un primer momento; disciplinar el relajo es trascenderlo hacia un fin valioso como puede ser lograr una puesta en escena, lo que implica un trabajo disciplinado, siendo además liberador porque permitía enfrentar el miedo de todos los involucrados a transgredirnos en nuestros hábitos, nuestros vicios y debilidades frente a una situación local establecida y restrictiva.

Presentar puestas en escena con los estudiantes ante la comunidad escolar era sólo parte de la transgresión, la otra parte fundamental era que no se trataba de cualquier obra

de teatro, sino de obras que provocaban escozor a algunos sectores de la comunidad hasta el grado de exponernos a actitudes violentas, en un primer momento, ante personas de poca sensibilidad. Posteriormente, he empleado otras formas de dramatización, acaso más sutiles, pero que mantienen el espíritu de generar acciones contra la inercia de nuestro centro educativo.

La narrativa que le dio direccionalidad a todas estas acciones, nos condujo a saber que, en el fondo, lo que pudiéramos pretender de una comunidad —en la que hemos estado dispuestos a pasarnos media vida— era mejorar la calidad de las relaciones intersubjetivas, haciéndonos conscientes —por el camino— de una voluntad de alteridad, como la pretensión más ambiciosa de la vida.

Como es posible advertir, una intuición de alteridad me hizo dramatizar para —después— definir un sentido con mi propia narrativa, mucho antes de ser capaz de caracterizar conscientemente un problema educativo de forma previa. Por lo tanto, si es preciso ubicar el tipo de investigación que desarrollamos en una tradición cualitativa, confío en reunir los elementos necesarios para desarrollar una investigación-acción, aunque en nuestro caso —por lo antes expuesto— sería más acertado llamarla: acción-investigación.

Primero fue el drama, primero fue la acción y luego supe que eso nos permitía conocer nuestro propio reducto, cuando conocíamos a través de la dramatización.

La función de un docente que invierte en actividades lúdicas y creativas tiene como esencia el conocimiento del otro, trabajando para que se propicien los espacios y las relaciones de encuentro, socavando la inercia de la institución y el imaginario oficialista, es una manera de escribir la vida.

Ir hacia otro es interpelarlo pero estar dispuesto a contestar con la misma razón, si te convoco desde la subjetividad de mi historia, tienes la responsabilidad de contestar con tu narrativa de vida, con tu palabra más auténtica; sólo puedo pedir que escribas tu vida si estoy dispuesto a escribir la mía, si soy un Escritor de Vidas como se es poeta porque: “El poeta habla desde el nivel exacto del hombre. Y los que se imaginan que habla desde las

nubes, son aquellos que escuchan siempre desde el fondo de un pozo” (León Felipe, 1974: 21).

### **1.1. ESTRATEGIA DEL ESCRITOR DE VIDAS**

Echeverría (2007) afirma que nuestra vida se compone básicamente de experiencias y que podemos reflexionar sobre ellas: “y generar interpretaciones acerca de por qué nos ocurrieron ciertas cosas y por qué las experimentamos de la manera en que las experimentamos” (367) como un aprendizaje para vivir de otra manera los acontecimientos futuros y concede que esa reflexión: “puede enseñarnos a reinterpretar lo que ya nos ha ocurrido” (367), pero sostiene que no podemos cambiar un pasado incuestionable, lo que se presta para cuestionarse enseguida, ya que él mismo ha propuesto el carácter generador del lenguaje y la índole lingüística del ser humano, puesto que una narrativa del pasado necesariamente se elabora, desde el lenguaje, como una nueva acción.

Los acontecimientos ya no existen, lo único que conservamos –a nivel personal– son nuestras experiencias, éstas se pueden transformar al cambiar la emoción y el tiempo-espacio desde donde las contemplamos o percibimos. Los acontecimientos ya no están y nadie nos puede impedir que, en nuestra narrativa, modifiquemos nuestra percepción sobre ellos, de tal suerte que prefiero la concepción del estoico Cleanto respecto a un pasado y un futuro posibles, sobre aquella que ve al pasado como necesario y el futuro como posible (Crisipo), con la que concuerda Echeverría (2007: 413).

A un escritor de vidas le corresponde hacer las preguntas provocadoras, en un ejercicio mayéutico, que ayuden al actor sujeto a decirse, a construirse mediante su desplazamiento en su narración oral de vida, lo que no sería posible bajo la concepción de una historia acabada de un pretérito cerrado.

En la conexión de la construcción de vida con la autobiografía, encontramos referencias de autores que han concebido éste género en su condición dialógica, con su cualidad de construcción subjetiva y cercana a la literatura, así:

Bajtín permite considerar el género como dialogía, un espacio de enunciación que posibilita escuchar la voz de los otros que son los que me constituyen, a la vez género que remite a los

problemas de la constitución del sujeto, el cual, para el crítico, no puede ser analizado desde una óptica monológica... Las autobiografías despiertan interés tanto desde el punto de vista de la construcción de un sujeto (nivel antropológico), como desde el eje literario, es decir, la elaboración y la conjugación de estructuras tropológicas particulares (Rodríguez, 2000: 23).

El *Constructor de Vida* es el actor sujeto que ha decidido narrarse ante un tercero porque, por lo menos, intuye el beneficio de la liberación del lastre de lo oculto o de lo no suficientemente expresado, ya que este proceso lo conducirá a un momento más satisfactorio en su vida.

La condición de investigador educativo nos conduce al otro en el lugar común de la entrevista, la cual concibo, en tanto diálogo que se pretende intersubjetivo, en palabras de Leonor Arfuch, como una *invención dialógica*, aunque discuerdo en cuanto a la preferencia sobre el tipo de entrevista.

Arfuch se interesa por una entrevista periodística que involucra al entrevistado, entrevistador y público, la separa de la entrevista científica y del relato literario, aunque puede existir analogías, a mí me interesa la entrevista en que el entrevistado no está tan preocupado por las expectativas del público, sino por ver a su interlocutor como otro yo que lo provoca para autoconstruirse en la entrevista dialógica. Ella habla de la entrevista como:

Una actividad discursiva compleja que teje redes de intersubjetividad, crea obligaciones, ejerce la persuasión, el control o la violencia. En este sentido, aunque ligada a las prácticas de la conversación cotidiana, se aleja sin embargo de ellas por su grado de institucionalización, por su intencionalidad, por su articulación al espacio público y a la función periodística, por la notoriedad o el estatus de sus protagonistas, pero además, por el tipo de competencias exigidas en el rol del entrevistador (Arfuch, 1995: 49).

El Escritor debe observar el discurso y estar alerta para plantear preguntas que encaminen al actor hacia un diálogo intersubjetivo; en este sentido es importante encontrar analogía con el recurso de los sofistas:

Gorgias...incorpora el término kairós como distinción central de su teoría de la retórica. Gorgias se dedica a indagar el poder del lenguaje y su capacidad de transformación. ... Él entiende que las nacientes prácticas democráticas que tienen lugar en Grecia descansan precisamente en las

competencias lingüísticas de los ciudadanos y, muy particularmente, en el ejercicio del arte de la persuasión. Para tal efecto, nos insiste Gorgias, el orador debe estar siempre atento al fluir de la conversación para detectar en ella las oportunidades (kairós) que se abren para persuadir al oyente (Echeverría, 2007: 305).

En nuestro caso, la persuasión tendría básicamente la intención de propiciar una narrativa para la construcción de vida, evitando reducir la entrevista a un diálogo superficial sobre cuentos muy trillados sin que se dé un encuentro entre las subjetividades de los interlocutores.

Además, el escritor se ejercita en saber cuándo se ha logrado la sintonía con el “Constructor”, la cual debe conducir a un acuerdo de veracidad entre los interlocutores. Esta conexión anímica entre ambos significa una mejor garantía de validez que los interrogatorios técnicos y repetitivos para sorprender al actor en contradicciones, porque se presume que existe una verdad determinada.

Reflexionando sobre la cualidad del sujeto autobiográfico, Francisco Rodríguez rescata —en términos de Philippe Lejeune— la figura de “contrato de veridicción”, el cual se establece entre el lector y el autobiógrafo en cuanto a convenir en la veracidad de lo narrado, proponiendo que:

Un texto deviene autobiográfico en la medida en que yo como lector establezco un contrato de veridicción con el sujeto que firma el texto, y con ello le creo lo que me relata, es decir, confío en la construcción del yo autobiográfico que realiza, en ese momento de la lectura, un sujeto de enunciación determinado. La valoración del género abandona el texto y se dirige a la confianza esperada en una firma (Rodríguez, 2000: 17).

Por mi parte, es preferible trasladar este pacto de veridicción al ejercicio de interlocución, ya que es preciso un acuerdo más elemental y espontáneo, en el encuentro “cara a cara”, para asegurar que los constructores-escritores de vida adoptan la cualidad de sujetos y se están construyendo en su narrativa de vida.

En el Anexo V(A) se agregan algunas sugerencias y advertencias para el escritor de vidas, aunque es obvio que nunca deberán ser tomadas como recetas.

## 1.2. RITUAL Y DRAMATIZACIÓN

Nuestras posibilidades narrativas se inscriben en un marco histórico en que se han generado determinadas prácticas sociales con creencias y cánones que fundamentan los rituales que instituyen una comunidad.

La historia que somos es siempre una historia dentro de una historia o, para ser más precisos, dentro de un conjunto de diferentes historias. Nosotros no inventamos de la nada las historias que somos, sino de las historias sostenidas por la comunidad a la que pertenecemos (Echeverría, 2007: 369)

En el juego social, la identidad es una identidad social. Sólo existe un margen para cumplir con las expectativas que la sociedad tiene sobre cada uno. Puede haber identidades ocultas que no influyan en la imagen que se tiene en el escenario social, identidades reducidas al ámbito personal o familiar. Es posible una escisión de identidades sin hablar de una conducta patológica, podemos distinguir una identidad social de una identidad subjetiva.

Por su parte, Echeverría (2007) distingue entre acciones contingentes y recurrentes, definiendo a las primeras como aquellas que se generan cuando no hay cánones establecidos para actuar, mientras que las segundas son las que se ejecutan de acuerdo con las estructuras de acción creadas por las comunidades humanas.

En el ámbito de las expectativas sociales lo que yo haga lo puede hacer cualquier otro, en función de lo anotado anteriormente, si acaso habrá una diferencia de estilo pero sin trascender el margen de libertad que permite la sociedad. Ese estilo estaría determinado por una identidad subjetiva y como sujeto puedo hacer uso de mi margen de libertad al relacionarme con otros sujetos que estén dispuestos a ejercer su propio margen de libertad.

Cuando hablamos de nosotros mismos, pocas veces se nos ocurre hablar de la forma en que hacemos ciertas cosas. Esto normalmente escapa a la historia que contamos acerca de nuestra persona. Por consiguiente, en términos de nuestra identidad privada, esto podría no jugar un papel importante. Lo juega, sin embargo, en términos de nuestra identidad pública y en el modo en que la gente hablará de quienes somos (Echeverría, 2007: 371).

Puedo jugar el papel que se me asigna socialmente de acuerdo con una inercia contextual o puedo —propiamente— dramatizar para generar acciones que trasciendan mi personaje social.

Dramatizar puede interpretarse como una forma de resistencia creativa que, aunada a otras formas de resistencia, pueda socavar los decretos del ritual social para seguir manteniendo la capacidad de subjetividad en las personas.

El ideal de una institución social como es la institución educativa es exacerbar el control sobre el individuo como lo han anticipado los genios de la literatura en obras como: “Un mundo feliz” de Aldoux Huxley, “Fahrenheit 451” de Ray Bradbury y “1984” de George Orwell, teniendo el sistema social la oportunidad de superar al individuo en el conocimiento de sí mismo, como analiza Chomsky.

Sin embargo, Berger sugiere que a pesar de la solidez y la dimensión de la sociedad, ésta es un gigante sentado sobre nosotros al cual podemos causarle un tic nervioso, alguna incomodidad, si de pronto desempeñamos un papel inesperado. Lo que parece al alcance de nosotros es el dar un giro a nuestro comportamiento dentro de los grupos a los que pertenecemos, con la posibilidad de ganar algunos adeptos dispuestos a cambiar algún comportamiento habitual del mismo grupo, pues:

La introducción de un carácter dramático que no encaja en el escenario de la obra en particular, amenaza el desempeño del papel de aquellos que sí encajan... Aunque tal metamorfosis puede resultar inquietante para la gente que hasta entonces tuvo una gran confianza en la estabilidad y la rectitud de la sociedad, puede también tener un efecto liberador para los que se inclinan más a considerar a esta última como un gigante sentado encima de ellos (Berger, 1995: 185, 186).

Nuestro concepto de dramatización incluye y rebasa la actividad propiamente teatral, no se agota con una puesta en escena específica y determinada, en tanto siempre habrá necesidad de generar nuevas acciones ante el endurecimiento de los conservadores y beneficiarios de la inercia.

Un escritor de vidas está obligado a ser espontáneo para producir acciones que

desnuden y socaven esa inercia. Una acción inusual con cierta direccionalidad es una dramatización, que puede incluir un mayor o menor grado de planeación y de vigencia, dependiendo de las condiciones en que se produce.

Si la dramatización socava una inercia, tiene que ver con la espontaneidad sin provocar una ruptura, ya que una línea de acciones dramáticas va educando a la comunidad y va ganando autoridad para un escritor de vidas. En términos de Fromm:

Si el individuo realiza su yo por medio de la actividad espontánea y se relaciona de este modo con el mundo, deja de ser un átomo aislado; él y el mundo se transforman en partes de un todo estructural; disfruta así de un lugar legítimo y con ello desaparecen sus dudas respecto de sí mismo y del significado de su vida... Es consciente de sí mismo como individuo activo y creador y se da cuenta de que *sólo existe un significado de la vida: el acto mismo de vivir*. (1985: 289).

Tampoco he podido saber, de antemano, las repercusiones de una dramatización, ser espontáneo también conlleva riesgos mientras los congéneres asimilan que no nos mueven motivos personales o egoístas. Por lo tanto, dramatizar es un medio de conocimiento, pues en su dinámica podemos conocer a otros actores. Pretende, espontáneamente, despertar actitudes desacostumbradas en los participantes, sin necesidad de una sacudida aparatosa como en el *Teatro invisible* de Augusto Boal, en cuanto no buscar una ruptura con el contexto escenográfico.

El teatro invisible busca un golpe de Knock out que logre sacudir la conciencia de los actores involuntarios de la puesta en escena disfrazada para que aquellos se queden con una reflexión prolongada. “El teatro invisible explota en un determinado local de gran influencia. Todas las personas que están cerca quedan involucradas en la explosión, y los efectos de ésta perduran hasta mucho tiempo después de terminada la escena (Boal, 1980: 45).

La dramatización puede emparentarse con el teatro invisible de Augusto Boal, aunque tiene sus diferencias. En el teatro invisible se prepara una puesta en escena para ser presentada por actores, en un escenario real, con la colaboración de quienes casualmente están presentes y se convierten en actores sin saberlo. Busca impactar a los asistentes con

una temática social que los impulse a reflexionar, puede provocar respuestas agresivas. La dramatización no se reduce a una puesta en escena, se efectúa en un escenario educativo, se generan acciones que buscan un efecto más permanente, puede conllevar algo de sorpresa para los que controlan el contexto y sus esbirros, aunque siempre se trata de no exceder su tolerancia, buscando hacerles ver su conveniencia más que esperar su aprobación.

Sin embargo, una conexión más esencial se puede establecer con el espíritu del *Teatro del oprimido* —donde se inscribe el Teatro invisible— aunque se comience por convertir a los espectadores —si no en actores sociales— por lo menos en actores de su propia vida. Para Boal, el espectador pasivo puede ser actor social: “Espectador, ya estás oprimido porque la representación teatral te ofrece una visión acabada del mundo, cerrada; inclusive si la apruebas, ya no puedes cambiarla. Hay que liberar al espectador de su condición de espectador, entonces podrá liberarse de otras opresiones” (Boal, 1980: 228).

Para mi dramatización, el individuo —actor de la educación— puede hacerse sujeto de su historia y protagonista de su vida, sin grandes pretensiones de cambios sociales, pero con la mira de su consolidación educativa.

Además, el espíritu de seriedad, exacerbado por los dueños del discurso, da la pauta para un relajo que puede ser capitalizado en ironía, para trascender una inútil desvalorización y buscar una narrativa más auténtica a partir de reírse de las cosas que parecen serias pero que en realidad no lo son, porque: “Necesitamos el reconocimiento de la sociedad para ser humanos, para tener una imagen de nosotros mismos, para poseer una identidad. Pero la sociedad necesita el reconocimiento de muchos como nosotros para poder existir en absoluto” (Berger, 1995: 182).

En una situación actual en que se van rigidizando los esquemas de control institucional —incluido el campo de la educación— para imponer los decretos del metapoder podemos recurrir a la ironía, recordando que: “Mucho antes de que los sistemas sociales se derrumben por medio de la violencia, son despojados de su sustento ideológico por medio del desdén. El no reconocimiento y la contradefinición de las normas sociales son potencialmente revolucionarias (Berger, 1995: 184).

Una espontaneidad creativa es inherente a la dramatización, que no podrá institucionalizarse para que conserve su naturaleza de socavar la inercia instituida, para que sea un recurso de los sujetos. La estratagema que refiere Berger: “es precisamente la técnica de referir una situación al contrario de lo que espera la generalidad, y hacerlo de tal manera que los demás se encuentren impotentes para contraatacar” (Berger, 1995: 184, 185).

A pesar de este moderno y sofisticado sistema de opresión que desvela la Teoría crítica de la sociedad, el ser humano —como sujeto de su historia— debe encontrar los recursos para socavar la fatalidad de las instituciones empeñadas en aniquilar la libertad del espíritu humano.

Si no es posible aspirar a transformaciones contundentes mediante una pedagogía crítica aplicada a la educación de las masas, por lo menos podemos optar por la ironía ante los discursos y las acciones afectados de un espíritu de seriedad —de una exagerada autoconfirmación sospechosa— a partir de la insatisfacción de aquellos individuos que se manifiesten capaces de intuir el relajamiento institucional para considerar la vías de la dramatización.

Como previera Orwell, en *1984*, el ser humano está en riesgo de que el sistema le enajene no sólo su futuro sino también su pasado.

La alteración del pasado es necesaria por dos razones, una de las cuales es subsidiaria y, por decirlo así, de precaución. La razón subsidiaria es que el miembro del Partido, lo mismo que el proletario, tolera las condiciones de vida actuales, en gran parte porque no tiene con qué compararlas... Pero la razón más importante para “reformular” el pasado es la necesidad de salvaguardar la infalibilidad del Partido (Orwell, 1970: 162).

He preferido la posibilidad de socavar el autoritarismo institucional, aprovechando las fisuras que nos abren sus representantes con sus excesos de solemnidad, los cuales generan el escepticismo y el relajamiento en observadores inteligentes y creativos, como Juan Goytisolo cuando sentencia:

Siempre la risa y el humor pertenecen a la persona individual o al pueblo. Los gobiernos nunca emiten humor ni ningún poder tiene humor; es decir, el poder

eclesiástico, el poder civil y el poder militar se basan siempre en la seriedad y en la solemnidad.

Creo que la risa es una respuesta sana a esta solemnidad, sobre todo a la solemnidad dogmática de los poderes políticos y de las Iglesias...La picaresca es la mejor manera, como dicen en México, de chingar a este poder (Tejeda, 2000, 22 de mayo. La Jornada, p. 3a).

Al relajo encubierto en los excesos de solemnidad institucional, podemos oponer la dramatización para generar acciones que alteren la inercia finalista y descubrir la voz de los individuos construyéndose en su narrativa autobiográfica.

Los rituales de las instituciones y sus discursos fatalistas niegan la subjetividad de los individuos, la que puede rescatarse por la dramatización que recicla las relaciones intersubjetivas y que resucita al propio sujeto. Por lo tanto, la dramatización son los actos de ironía que buscan reevaluar nuestras narrativas de vida como sujetos de nuestra historia.

## **2. ESCRITOR DE VIDAS**

Los escritores deberían mantener abiertos los canales de comunicación entre los hombres. Deberían poder metamorfosearse en cualquier ser, incluso el más ínfimo, el más ingenuo e impotente. Su deseo de vivir experiencias ajenas desde dentro no debería ser determinado nunca por los objetivos que integran nuestra vida normal u oficial... (Canetti, 1992: 357,358)

De manera análoga a como se establece una relación de amistad –me eliges y te elijo como condición indispensable– una vez encontrados, profesor-alumno, en una relación educativa institucional, o profesor-profesor, en una convivencia laboral institucional, es posible derivar en una relación pedagógica de particular a particular, mediante una negociación discursiva que implica una mutua elección.

Convertir una relación educativa o laboral, asignada institucionalmente, en una relación de mutua elección es el espíritu de la función de un Escritor de Vidas, la que no reduce al estudiante y al profesor a una ubicación áulica e intramuros y programada. El Escritor de Vidas nace de la necesidad de trascender la programación institucional, privilegiando la condición de sujeto, entrando por el lado de la disposición estética y no por la puerta del utilitarismo.

La función del escritor de vidas sobrepasa los intereses de corrección, formalidad, ritualidad, control, orden, programación y elige la creatividad, la espontaneidad, la diversidad, la alteridad, mientras dejamos que otros docentes-investigadores sigan afanados en una transformación infinita de planes y programas de estudio y –en tanto– los administrativos se empeñan en perfeccionar los medios de control sobre el desempeño docente.

La función del Escritor de vidas es, más que didáctica, pedagógica y prefiere ahondar las relaciones intersubjetivas que no es fácil que estén contenidas y explicitadas en los planes de desarrollo y en los programas de las asignaturas.

Se dice que el pedagogo –en la antigüedad griega–era el esclavo que acompañaba al estudiante a la escuela, –si entendemos la pedagogía, esencialmente, como una relación de acompañamiento– el Escritor de Vidas es un pedagogo que acompaña al estudiante a ser sujeto, es decir, a asumirse protagonista de su narrativa de vida y a vivir una experiencia de alteridad en un proceso de dramatización.

Privilegiando una actitud ética del actor de la educación, ante la literatura y el teatro, aprehendimos la necesidad de decir, de narrarse, del alumno adolescente, y entendimos que la mejor actitud como profesores consistía en dar la voz, compartir la palabra y, en alguna medida, acompañar a nuestros actores a ser protagonistas de sus vidas.

Sabemos que existe una necesidad de narrarse el mundo como un proceso ético de autoconciencia, sólo es necesario propiciar las circunstancias narratológicas. Esta necesidad de narrarse no es exclusiva del adolescente, tampoco el profesor ha dispuesto de las condiciones necesarias o, debería decir, ha renunciado a ellas.

He tenido que aprovechar los márgenes del marco institucional para coexistir con el diseño de la relación alumno-profesor y de la relación profesor-profesor presupuestas en el discurso y la práctica institucionales, sin dejar de afrontar el doble trabajo y los riesgos que eso conlleva.

El querer *decir algo* a través de la creación literaria poética, primero, y de la dramaturgía, después, me llevó a escuchar a otros que también querían decir: decir a través de mí, decir conmigo o decir por mí...y siempre pensé que *decir algo* desde una ética personal

era razón suficiente para actuar, para emprender, para invertir mi tiempo con los demás.

Pero decir algo, narrar, también es *dramatizar*, sobre todo si se trata de narrativas de vida. La verdadera narrativa de vida implica un desplazamiento, por lo tanto, es una dramatización, sabiendo que: “una interpretación generativa y activa del lenguaje ha progresivamente sustituido nuestra vieja interpretación pasiva del lenguaje que lo restringía a su carácter descriptivo” (Echeverría, 2007: 70).

En nuestro reducto laboral educativo, como en cualquier otro, el acontecer cotidiano tiende a mantener una inercia a pesar de momentos críticos en que esa inercia parece romperse. Lo importante es cómo, en el papel de *dramaturgos*, logramos generar un movimiento, creando acciones que logran alterar la inercia cotidiana.

Sería muy pretencioso afirmar que nuestras dramatizaciones han logrado una transformación de nuestro contexto, pero sí estamos seguros que han abierto espacios de encuentro y propiciado un cúmulo de vivencias en nuestros presuntos actores y narradores dramáticos, lo que para nosotros es satisfactorio.

En mi práctica dramática, siempre tomé modelos de mi cotidianidad para construir mis personajes: dramaticé lo que las personas de mi entorno decían o hacían, primero – suponía que- sin su anuencia, después supe que ellos querían ser mis personajes y posteriormente escribí mis obras con ellos.

En esta última etapa, vi la posibilidad y la importancia de que mis personajes reales me dieran su punto de vista sobre los momentos claves de su vida y me dijeran –a su juicio–lo que motivó sus decisiones, en fin...conocer los personajes desde dentro. Esto significó un gran salto porque pasé de escribir de ellos o sobre ellos a escribir con ellos y –posteriormente–a dramatizar escenas de sus vidas.

Así he llegado a algunos aprendizajes:

- a) Comprobé la necesidad de decirse, de narrarse, de tener un interlocutor más que un consejero.
- b) He preferido una actitud –más que neutra–simétrica, prudente y equitativa, como

estrategia de intervención: *te cuento y me cuentas, te digo cómo procedí en mi circunstancia, me dices cómo procedes tú.*

- c) No adopto un papel de padre que te dice lo que debes hacer, prefiero apostar a un proceso de responsabilización.
- d) Evito impresionarme por telenovelas *marrulleras* —del alumno en pos de una calificación—, como una habilidad que es posible desarrollar.
- e) Eludo las verborreas de círculo vicioso de quien busca la aprobación para no cambiar, para mantenerse en la misma situación.
- f) Valoro preguntar: ¿Cómo has llegado a narrarte la vida de ese modo? ¿Cómo evalúas tu propia narración?
- g) No me propongo como un modelo a seguir, más allá de haber elegido y elegir ser en la vida lo que me gusta y disfruto: *Escritor de Vidas.*

Ser escritor de vidas es disponerte a un acompañamiento pedagógico con tu *otro mismo* en una voluntad de alteridad, estableciendo relaciones intersubjetivas que son las que establecemos desde nuestra calidad de sujetos de una narrativa de vida; no es suficiente externar opiniones, es necesario hablar desde una subjetividad que escore nuestra vida.

## **2.1. PEDAGOGÍA Y RELACIONES INTERSUBJETIVAS**

Establecer la cualidad de las relaciones intersubjetivas es posible propiciando que las personas se expresen desde su narrativa de vida, de la cual se sientan protagonistas o sujetos, sin descuidar una necesaria autoevaluación de sus acciones, sin que sean admisibles salidas tangenciales para quienes han llegado a la necesidad de definir el sentido de su vida como la ética misma, invalidando expresiones superficiales y evasivas como: “yo respeto todas las maneras de pensar” o “cada quien tiene su manera de ser feliz” o “es muy difícil cambiar a la gente” o “mientras no se metan conmigo, todo está bien”.

Estos lugares comunes expresan la falta de compromiso ético, suponiendo que es posible respetar al otro sin involucrarse con el otro, revelando una actitud acomodaticia y egocéntrica. No es suficiente dar opiniones desde fuera, es indispensable hablar desde una

narrativa de vida que se dirija a construirnos vitalmente, es preciso desplazarnos narrativamente hacia el otro, aunque sea otro yo, como única manera ética de vivir.

Alumnos y docentes quieren opciones de actividades entre pares ante las coerciones habituales para realizar actividades utilitarias y aparentes que buscan sostener y reproducir el funcionamiento institucional.

Un primer paso es invocar su *disposición estética* para mostrarles su capacidad de desarrollar una actividad que les resulte satisfactoria a cambio de nada, *por amor al arte*, no sin dejar de predicar con el ejemplo.

La disposición no utilitarista debe irse sustentando en una narrativa de vida para lograr un conocimiento intersubjetivo cada vez más sólido que se vincule con una *disposición catártica*. El proceso catártico consiste en saber que a todos nos pasa algo que es posible compartir con otro.

La *disposición ética* es conocer que todos somos todo y que no estamos exentos de vivir todas las vidas, llevarlo a la práctica en el espacio de esta vida es una experiencia de alteridad.

Podemos acompañar a los adolescentes en la medida en que el medio nos lo permita en una actividad tutorial y pedagógica, sobreponiéndonos a los controles institucionales. Con los adultos ya es posible preguntarse *de qué* fue la vida, para qué fue la vida, distinguiendo a aquellos que están en una etapa de sobrevivencia y que todavía no les es posible hacerse esa pregunta o los que ya no tendrán tiempo de formularse la.

Tarde que temprano, el individuo sometido en los nuevos campos de concentración se da cuenta de su insatisfacción y de su imperiosa necesidad de ser feliz, lo que debe constituir el germen de sus posibilidades para asumirse como sujeto de su historia, lo que puede realizarse si tiene a la mano un interlocutor —otro yo— que le propicie una narrativa de vida.

Asumiéndose como sujeto, puede empezar a dramatizar. Este dramatizar siempre tendrá el espíritu de mejorar la calidad de las relaciones intersubjetivas, en contextos donde prevalece el egoísmo, la competencia, la indiferencia, el miedo, la ambición... porque también todo esto se fomenta desde las instancias de autoridad para impedir la solidaridad

entre los subordinados que pudiera tornarse peligrosa para el estado de las relaciones institucionales.

Es irrenunciable la aspiración de un bienestar social para las mayorías, pero es imperativo hacer de la pedagogía el medio de acompañamiento para que los actores de la educación se conviertan en seres protagonistas o sujetos de sus propias vidas.

Tenemos que narrarnos como el descubrimiento más importante, significativo y emocionante, para decirlo con Demetrio (1999:16):

La sorpresa más extraordinaria es justamente ésta. *Se aprende del análisis* de la propia historia, *se aprende aprendiendo de uno mismo* y *se empieza a cultivar* un vicio que nos lleva, si así lo deseamos, a nuestros años adolescentes: cuando el diario, la poesía, la novela, sin que nosotros lo supiéramos, ya apuntaban a aquello que, en la edad madura y senil, se transformaría en *pasión autobiográfica*.

Tenemos que narrarnos desde la disposición estética que permite responder al estímulo ficticio de la literatura, con una narrativa de vida, para acceder a la disposición catártica que implica una autoevaluación de mis acciones y llegar a la disposición ética de que mi verdadero sentido es el otro.

Pero, además de narrarme, he de propiciar la construcción narrativa del otro en mi ejercicio como escritor de vidas. Y así he de desplazarme del egoísmo al altruismo, de la identidad a la alteridad, de la ficción literaria a la experiencia de alteridad.

Tengo que trascender mi identidad para conocerme en el otro, propiciando que el otro se conozca a través de mí, para llegar a ser lo que estaba escrito...porque nosotros lo escribimos.

Desde la puerta de escape de la ficción literaria me he recorrido y conocido a través de los otros para descubrir la ficción de vida, perfeccionando la esencia de la pedagogía: que te acompañe a ser tú... para que me acompañes a ser yo.

## 2.2. ¿CÓMO SE CONSTRUYE UN ESCRITOR DE VIDAS?

Ricoeur va a defender la pertinencia de la ficción narrativa para hacer de la vida biológica una vida humana (Casarotti, E.).

No hay tarea más emocionante para un ser humano que asumirse como protagonista de su vida, lo que implica —necesariamente— un proceso narrativo como un ejercicio mínimamente oral, si no es que literario.

El escritor colombiano García Márquez dice, al escribir su biografía, *Vivir para contarla*: “La mayor verdad de una vida es vivirla para contarla. Tengo la impresión de que nací y vivo para contarla” (Espinosa, 2002, 6 de octubre. La Jornada, p. 4a).

*Vivir para contarla*, como decimos los mexicanos después de salvarnos de un peligro mortal, pero yo prefiero: *contarlo para vivir*, porque sólo con la práctica narrativa dejamos un testimonio de nuestras vidas y nos hacemos conscientes de nuestro desplazamiento vital, narrar es vivir. Narrar es escribir, aunque no se sea escritor. Vivir para contarla: sólo algunos; contarla para vivir: todos. Escribir la vida es empezar a tomar distancia de uno mismo, ser *el otro*; como escribió el poeta Enrique Lihn: *Porque escribí estoy vivo...Escribir es robarle unos cuantos secretos a la muerte* (Lihn, 1985: 369-371).

Narrar es un ejercicio intersubjetivo y escuchar las narraciones de vida es conocer cómo son las relaciones intersubjetivas en un lugar determinado.

En términos más lingüísticos que literarios, Rafael Echeverría sostiene el carácter generador del lenguaje cuando afirma que éste es acción, con la cual se genera otra realidad: “En vez de buscar “razones” para actuar en la forma en que lo hacemos, tenemos relatos, “historias”. Más aún, nuestras razones no son otra cosa que “historias” que nos construimos. Fabricamos algunas historias después de realizar las acciones y, otras, antes de hacerlo” (2007: 156).

Más que describir una realidad aquí se exalta el carácter generador del lenguaje como fundamento de la narrativa que genere y escriba una vida.

Siempre encontré gusto en escuchar historias, aunque lamento haber desperdiciado al excelente narrador oral que era mi padre. En los diecisiete años que viví en casa y en mis

regresos esporádicos siempre tuve mayor cercanía con mi madre y fue de quien escuché la mayor cantidad de anécdotas de su vida. Mi adolescencia retraída me privó de conocer las narrativas de mis coterráneos, lo que sustituí —en parte— con la lectura literaria. Fue hasta después de estudiar mi primera licenciatura cuando tuve la oportunidad de volverme interlocutor de algunos personajes de mi entorno que facilitarían mi construcción como escritor de vidas.

En un primer momento sólo escuchaba sus historias correspondiendo con referir otras similares, a veces tomadas de la literatura, pero no interrogaba ni solicitaba la evaluación —a los propios narradores— de los hechos narrados, lo que desarrollé después *como un ejercicio irónico*. Recordando con Jorge Portilla que:

El ironista es, como hemos visto, un hombre serio que no toma en serio muchas cosas que parecen serias, pero que no lo son de verdad; igual que el humorista. En un mismo hombre se dan en unidad la seriedad y la capacidad de hacer surgir lo cómico, que es la degradación incidental de algún valor, incluso del valor que constituye el centro de su interés. El hombre del relajo, en cambio, “no toma nada en serio”. La seriedad que a él le falta se condensa toda en otro hombre al que en México se llama “el apretado” (Portilla, 1984: 87).

Un factor determinante —en esta formación como escritor de vidas— fue haber tenido la oportunidad de escuchar y aprehender las expresiones irónicas de algunos integrantes de mi familia inmediata y, posteriormente, de mi grupo de amigos. Entre éstos fue importante Jaime Serrano, al encontrarnos al final del primer semestre en la escuela de ingeniería civil y quién gustaba de interpretar canciones de Serrat, acompañándose con la guitarra; Jaime tuvo la facultad de hacerme algunos cuestionamientos que habrían de ser valiosos en mi autoanálisis.

Probablemente, mis ejercicios poéticos —al principio de la secundaria— comenzaron como un intento de decirme y escucharme, ante las pocas posibilidades que me daba de alternar con mis semejantes. Y tuve la intuición de *un otro yo* que me respaldaba frente a las incomodidades que percibía de la vida, que ideaba versos y fantaseaba, y esperaba agazapado el momento de nacer.

Ese nacimiento y la evidencia de alteridad encontró su oportunidad con el teatro, más específicamente, con el ejercicio de mi dramaturgia y su inmediata *puesta en escena* con

actores natos, naturales y adolescentes, quienes descubrían en el *Profesor Amauri* a un director teatral de su misma suerte. Fui asumiendo mi deseo de conocer a otros o de conocerme en otros personajes o de responder a mis preguntas, desdoblándome en mis personajes, posteriormente he entendido –mucho tiempo después– que esa es la esencia y el principio de toda creación.

Construí escenarios para que mis personajes ficticios pudieran decirnos algo creíble sobre la vida, con la expectativa de que produjeran acciones en el plano de la realidad, de parte de los actores, de los testigos laterales, del público espectador o de los posibles lectores.

Ahora sé que el escenario es la propia vida donde las personas –las *máscaras*, para el teatro griego—van a construirse una realidad que ellas puedan crear y creer a través de una narrativa que los traslade a otras estaciones del ser, necesarias para asumirse cada vez más como sujetos de su historia.

Transitamos de un escenario en que mis actores dieron vida a mis personajes hacia otra situación en que mis personajes dieran vida a mis actores. Aunque la relación dialéctica esté implícita desde el principio, se hizo circular al convertirse mis actores en personajes de mis dramatizaciones cuando tuve el deseo de conocer a los personajes desde dentro, no sólo por su accionar externo.

Sabemos que la propia dinámica de un taller de teatro implica un proceso de extroversión, sobre todo cuando se precisa de una gran voluntad para hacer un trabajo en los márgenes institucionales y se requiere de conciliar tiempos, espacios y disposiciones. No podíamos reunirnos para una labor voluntaria y por gusto sin dejar de mostrar lo que éramos, sin confiarnos unos a otros. Así, la voluntad dramática nos condujo a una voluntad narrativa-interpelativa y viceversa.

Enfocados como presuntos personajes, mis actrices y actores fueron partícipes de un proceso interlocutorio que los hizo sujetos de su narrativa y protagonistas de su dramatización de vida. En diferentes momentos, mis actrices y actores lo han sido de sus propias anécdotas. En lo personal hube de desplazarme desde la vivencia identitaria del

poema, de la poesía, hasta el desdoblamiento alternativo de la dramaturgia y la dramatización.

Al poeta lírico no le interesa describir un desplazamiento, quiere quedarse en ese presente, su actitud es prescriptiva, se queda en la vivencia, no compara otras perspectivas, no contrasta opiniones, no considera mejores razones. Actitud que relaciono con el tipo de seres, que parece aferrarse al presente, que no exterioriza una narrativa que pudiera hacerle prever la siguiente estación de su trayectoria. Conocerse implica saber a dónde vamos y para saber a dónde vamos debemos relatarnos nuestra vida, lo que implica una autoevaluación.

Pero ésta no sería posible si nuestro interés es utilitario respecto al otro y lo ubicamos en la categoría de aquellos que ya no están dispuestos a cambiar, a aceptar errores o falsas percepciones, a hacer concesiones en pro del otro o de otros, a ser cuestionados, a debatir...porque entonces estamos en la clasificación de los que necesitamos y merecemos que *nos den el avión*. Nos encontramos con el otro cuando ejercitamos la voluntad de acompañar, cuando desarrollamos una actitud compasiva: el otro será lo que tú hagas de él siendo tú, tú serás al otro y tú serás el otro.

Aunque encuentre mi identidad en la poesía y la alteridad en el teatro, ahora sé que no es necesario recurrir a la ficción literaria para crear personajes y situaciones que terminaran siendo verdaderos; a cambio de eso —y a la manera de la mayéutica de Sócrates, el *partero de almas*—mi proceso de ser y conocerme se concretiza en facilitar la *Construcción de vida* —de *ficción de vida*— de mis congéneres, mis otros yo, por lo tanto es un proceso de *Autoconstrucción de Vida*. En analogía con García Márquez cuando afirma: “Mis memorias van a ser mi gran libro de ficción, la novela que siempre quise escribir y que anduve buscando toda mi vida” (Espinosa, 2002, 6 de octubre. La Jornada, p. 4a).

### 2.3. VOLUNTAD DE ALTERIDAD

El deseo del Otro nace en un ser al que no le falta nada o, más exactamente, nace más allá de lo que pueda faltarle o satisfacerlo. Este deseo del Otro, que es nuestra misma socialidad, no es una relación con el ser en el que, según las fórmulas de las que partimos, el Otro se convierte en el Mismo. (Levinas, 2000: 57).

¿Qué mueve a un escritor de vidas?... He tenido la fortuna de permanecer más de cinco lustros en un contexto laboral que, con sus mismas condiciones perfectibles, me permitió generar una actividad alternativa cuya esencia puede resumirse en una palabra: Alteridad.

Aun en medio de la insensibilidad para apoyar y retribuir las expresiones culturales y creativas, existe siempre la posibilidad de la ironía, con frecuencia por parte de quienes tienen una voz más débil. De la ironía es posible transitar al relajo, que puede convertirse en un relajo disciplinado y liberador del teatro, como yo lo denominé alguna vez en mi tesis: *Teatro preparatorio marginal* (1999). Sabiendo con Jorge Portilla que:

El relajo sabotea la libertad, en tanto que la ironía y el humor, modalidades de la libertad subjetiva, aclaran los caminos de la acción. Las tres actitudes, sin embargo, tienen algo en común. Son, en cierto sentido, respuestas a una circunstancia y, más concretamente, a una circunstancia humana en la que va en juego de alguna manera un valor. La ironía aniquila una pretensión, un prestigio injustificado y abre un camino al valor (1984: 85).

La dramatización, con sus diversos recursos, ha constituido la posibilidad de proponer dinámicas a los rituales de la cotidianidad para imaginarnos *otros* y para realizarnos *otros*, como una respuesta a una circunstancia que no estaba a nuestro alcance modificar pero que nos permitíamos alter-ar, con una voluntad de alteridad.

Sin embargo, siempre he tenido un respaldo en los programas académicos de mis asignaturas dando pie a mi dramatización, como veremos enseguida.

## IV. CAMINO AL OTRO: LA PUESTA EN ESCENA

### TRAYECTORIA Y CONTEXTO

El modo cotidiano que tenemos de decir a otros quienes somos es contando la historia de nuestra vida (Casarotti, 2010).

(Narrador) Es el cuento que nos platicamos para entender la vida (Padua, 2004: 17).

El amor y el logos son “familiares directos” y eso se demuestra sobre todo en sus manifestaciones verbales (Lukas, 2003: 100).

Si es posible y deseable, entre los actores de la educación de un plantel del nivel medio superior de una universidad pública, establecer relaciones intersubjetivas de mayor calidad como un valor ético inherente a cualquier modelo de discurso educativo, vale la pena empeñarse en descifrar cómo es posible transitar desde el ejercicio de la ficción literaria hasta llegar a actividades que podamos concebir y describir como experiencias de alteridad.

Dicho desplazamiento se ha dado de la vivencia a la experiencia y –para un servidor– representa la construcción personal como escritor de vidas, es decir la interlocución con las narrativas de los otros, concibiéndola como una dramatización dentro de un proceso formativo insustituible.

El interés en la cualidad de las relaciones intersubjetivas –en mi plantel– apuesta en el propósito de aportar al conocimiento de ese contexto y en la necesidad de construir otra manera de relacionarme con mis congéneres.

En un contexto laboral educativo se establecen relaciones entre las personas o individuos condicionados por las razones que los reúnen en ese lugar y en su condición de actores de la educación: alumnos, docentes y funcionarios. Las relaciones interpersonales son obvias y obligatorias, pero las relaciones intersubjetivas son una elección, pues cada uno decide su condición de sujeto.

Es cierto que padecemos cierto grado de fractura en la división que establecemos entre el cuento que nos contamos y el cuento que pretendemos contar a los demás, como una división que es deseable trascender hacia una vida más auténtica, si empezamos por reconocer este juego esquizoide.

Por lo tanto, establecemos relaciones intersubjetivas si nos presentamos como sujetos que aspiran a la subjetividad de los otros y nos descubrimos como sujetos cuando hablamos y nos expresamos desde nuestra narrativa de vida, aunque es reconocido el miedo a ser lo que somos a los ojos de los demás pero, sobre todo, a los ojos de nosotros mismos, de nuestra conciencia.

Hablar de relaciones intersubjetivas implica hacer una construcción subjetiva del contexto más allá de los datos duros y las estadísticas oficiales. Para saber cómo son las relaciones intersubjetivas es preciso encontrar la subjetividad de los individuos, por ejemplo, con la dramatización.

Dramatizar es generar acciones divergentes con la inercia del contexto y nos hace conocerlo a través de la respuesta de sus actores. Como docentes en el área de Lingüística y Literatura, la primera gran dramatización la generamos por las puestas en escena con los actores alumnos que lograron impactar nuestro reducto escolar. Representábamos obras breves tomadas de las antologías del dramaturgo veracruzano Emilio Carballido, que abordaban temas coloquiales con los que los adolescentes se identificaban y que rompían con la formalidad escolar.

La aventura de montar, aunque rudimentariamente, estas sencillas obras de teatro implicaba una dinámica en que era imprescindible la coincidencia anímica entre actores y directores dramáticos, mientras las propias actividades convocaban las narrativas individuales para unificarse en una narrativa colectiva.

Las narrativas de vida también se generaron de actividades en que se creaban textos literarios de diversos géneros y después de leer obras que requerían una valoración personal de lo leído, es decir una lectura ética.

Acercarse a una manifestación artística, como pueden ser los textos literarios-dramáticos, es posible desde una disposición no utilitaria, podemos acceder al marco de la ficción literaria sin un ánimo mercantilista para creer en su verosimilitud, para generar respuestas reales a partir de estímulos ficticios, nos damos la posibilidad —entonces permitida— para comulgar y corresponder a la propuesta de la expresión estética, asociada

con una actitud lúdica que debe derivar en una lectura ética de los textos, lo que implica una toma de postura ante el contenido de los mismos. De la lectura estética, pasando por una disposición lúdica, llegamos a la lectura ética, que es una forma de involucrarse en la construcción de la obra:

La construcción no es sólo del artista que construye esas formas o estructuras en la obra, sino también para el espectador quien en su proceso de contemplación va construyendo las propias imágenes en ese espacio que deja la obra. Cuando esto no ocurre el espectador se siente aburrido ya que la obra no le proporciona ningún sentido, o mejor, él no logra darle sentido, ya que la obra se sitúa sólo en el plano objetivista (Hernández, 2010).

Procurando a los participantes la oportunidad de acceder a otros mundos, el goce de su recorrido puede aportarle un relajamiento lúdico. Jugamos a imaginar mundos, a contemplar posibilidades y alternativas. Conocemos otros modelos de pensamiento y otros patrones de comportamiento. Entendemos divergencias y circunstancias.

A esta disposición conviene el término de *invención lúdica*, ya que es imprescindible permitirse jugar para salir de uno mismo, trascendiendo nuestra máscara cotidiana: como estamos jugando, todo es posible.

Lo que hace creador y artístico a una obra es la invención lúdica que realiza, en otras palabras, la elaboración de elementos lúdicos tomados de un acontecimiento natural, de manera tal que ese acontecimiento se estructure conforme a reglas lúdicas. Si por el contrario sólo se reproduce el acontecimiento, estaríamos ante una imagen sin lograr la creación de estructuras (formas estructuradas), y contemplaríamos una actividad mimética (Hernández, 2010).

La actividad teatral y literaria, incluso como lectores destinatarios de las obras, permite y exige la posibilidad de generar un discurso y una posición estética ante lo leído. En primer lugar, convidamos a leer por placer, más allá de los conceptos y análisis técnicos. Nos apoyamos en la polisemia de la literatura, no nos reunimos para dictar una verdad sino para escuchar las verdades de cada quien pues, siguiendo a Alfonso Quintás: "...la actividad lúdica, el juego, tiene un valor estético en la medida en que éste puede dar origen a formas objetivamente iguales y lúdicamente diversas. Esto daría origen a un proceso de

interpretación auténtico que genera la acción lúdica, esta acción va a formar ámbitos dinámicos que desprenden líneas de sentido” (Hernández, 2010).

A partir de una actitud lúdica ante la lectura, el lector-actor se vale de la experiencia estética para expresarse libremente a partir de su vivencia personal, en tanto el estímulo ficticio de la literatura-teatro produce una respuesta real ligada a su narrativa-acción de vida. Mediante las narrativas de vida se advierte la capacidad subjetiva —de asumirse como sujetos—de los individuos.

La narrativa de vida conlleva una autoevaluación, sin precipitarse a hablar de felicidad, pero sí podemos considerar nuestro grado de satisfacción, ésta —habremos de advertir— siempre se establece en relación con el otro, en la cualidad y la calidad de la relación con los otros, con nuestros otros, con nos-otros.

Las relaciones intersubjetivas no obligatorias y no utilitarias, la dinámica de atención a las problemáticas narradas por los compañeros en un clima lúdico y cordial, nuestra propia apertura desacostumbrada ante compañeros recientes, nos inician y encaminan en la experiencia de alteridad, la cual parte de una disposición estética cuando nos acercamos al otro sin un interés utilitario, cuando lo vemos como un fin en sí mismo, no como un medio para otra cosa, de manera análoga a como nos acercamos a la obra artística, pues:

Considerado desde el punto de vista estético, el objeto no es nunca medio para un fin, sino siempre un fin en sí (es lo que llamamos la autotelia de lo estético). No se busca ni se indaga, aquí, la utilidad real, la idoneidad práctica, el progreso del conocimiento, la verdad ni el valor moral. El punto de vista estético es, por ello, el reverso completo del comportamiento práctico (Kaintz, 1982: 29).

En la fase ética tenemos que advertir cómo nuestra satisfacción o nuestra insatisfacción implican al otro y cómo decidimos enfrentarlo, nuestra relación con el otro, la calidad de nuestra relación con el otro.

## 1. EL ESCENARIO PARA LA PROPUESTA PEDAGÓGICA

Mi santa madre me lo decía:  
Cúdate mucho, Juanito, de las malas compañías.  
Por eso es que a mis amigos los mido con vara rasa,  
Los tengo muy escogidos, son lo mejor de cada casa.  
(Joan Manuel Serrat. *Las malas compañías*).

Llegar a tener una oportunidad para desarrollar una propuesta pedagógica no se dio de la noche a la mañana, accedimos a un contexto laboral (marzo, 1987), tuvimos una percepción de lo que ahí sucedía y empezamos a dramatizar entre el beneplácito y el regocijo de algunos y la incomodidad y la molestia de otros.

Uno se contrata como docente y, después de más o menos tropiezos, empieza a tomar conocimiento de las circunstancias que rodean a la docencia: hay una lucha entre grupos políticos (al principio era posible) y condiciones laborales diversas donde se clasifican los compañeros profesores, es decir un marco político-laboral.

Se encuentran factores que son un punto de partida y favorecen una actividad alternativa: el espíritu de los programas de nuestras asignaturas, la libertad de cátedra, las actividades extracurriculares que organizaba nuestra Academia, profesores dispuestos a invertir tiempo accesorio a pesar de su precariedad laboral y, lo más importante, generaciones de jóvenes deseosos de embarcarse en experiencias como *el relajo disciplinado y liberador del teatro*.

Tengo, entonces, la suerte de impartir asignaturas humanísticas (Taller de Lectura y Redacción I y II, en principio) y de ejercer programas académicos que permiten y propician la creatividad artística y cultural. Programas creados bajo la batuta de las ahora doctoras: Alma Yolanda Castillo y Rossana Podestá, y del maestro Javier Luna; de los cuales rescatamos los siguientes postulados:

Si se da mucha importancia al conocimiento teórico del lenguaje se corre el riesgo de acumular una gran cantidad de datos descriptivos y normativos no inmediatamente útiles para el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno. Dichos conocimientos teóricos, por lo general, sólo se aprenden de memoria, ya que a menudo no son de interés significativo para el alumno.

...Dentro de los llamados talleres de lectura y redacción se persigue que el estudiante tenga una formación que le permita principalmente: Comprender (leer, interpretar un texto); Buscar (investigar de acuerdo con un plan); Expresar (exponer, oralmente o por escrito, una posición personal) (Castillo y otros, 1988: 1).

Del ejercicio de estos programas –como punto de partida de una carrera docente– derivé en el interés de los alumnos por las puestas en escena, la expresión dramática, la creación literaria y la lectura ética.

Además de los factores mencionados, puedo señalar la necesidad de construirse a través de una narrativa de vida, lo que constituye el espíritu de este trabajo; y construirse significaba ir registrando los acontecimientos de nuestro entorno educativo-laboral, pues siempre nos ha ocupado una parte sustancial de nuestra vida. Esta construcción de vida de quien esto escribe no ha sido un trabajo perfecto y nuestra escritura está plagada de borrones, correcciones y enmendaduras; sólo aspiro a presentar una obra digna de mí mismo.

También había gente pensante y solidaria en mí derredor que iba sosteniendo nuestro trabajo de manera natural, sin necesidad de pedírselos.

En el ciclo escolar 1991-92, nuestras asignaturas pasaron a ser: Taller de Lectura y Redacción (primer año), Literatura (segundo año) y Lingüística, como optativa (tercer año). De la orientación pedagógica del programa de primero transcribimos:

Es soporte fundamental de la lectura y la redacción la utilización de la lengua natural mediante su empleo espontáneo, la imaginación, el juego, y no la teorización sobre ésta; en todo caso, procederemos de manera inductiva, de tal modo que la práctica sea el punto de partida y no el de llegada; así, la apropiación de los conceptos teóricos se dará por descubrimiento y no por imposición (Academia General de Taller de Lectura y Redacción-BUAP, 1992: 4).

Después de que algunos docentes, de diferentes planteles, habíamos incorporado el teatro a la docencia, se da una etapa de once años en que una nueva transformación curricular incluye dos semestres de teatro como asignaturas electivas. Escuchando a esos compañeros teatreros, coincidíamos en que este cambio, en parte, afectaba la actitud anterior de los estudiantes, ya que ahora veían una relación más estrecha entre actuar y

obtener una calificación.

Así, a partir del ciclo escolar 1996-97, se empezaron a ejercer las asignaturas de Taller de lenguaje (I, II y III); Literatura en cuarto semestre; incorporándose para quinto semestre, como electivas: Teatro I, Literatura Latinoamericana y Literatura Multicultural; mientras que para el sexto semestre se correspondían con Teatro II, Técnicas de Comunicación y Escritura Académica.

De la Guía de Teatro I, en cuanto al propósito del taller de teatro, extraemos la siguiente declaración:

Es un medio para fomentar y desarrollar la libre expresión de nuestros alumnos. Además de ser un canal de extroversión para sus necesidades creativas. Al mismo tiempo, se desarrollan los cuatro ejes del área de lenguaje: leer, escribir, investigar y la comunicación oral. Es evidente, por tanto que no se trata de conseguir hacer actores, sino simplemente de poner en sus manos estas herramientas y técnicas de interpretación, relajación, concentración, expresión corporal, etc., con el fin de que puedan, a través del proceso lúdico, manejar la mayor cantidad de materiales expresivos (Universidad Autónoma de Puebla, 2006).

Aunque a partir del ciclo 2009-2010 se eliminan las electivas de teatro, impartándose, en su lugar, la asignatura de Literatura –acorde con el nuevo plan de desarrollo institucional- podemos considerar que se conserva el espíritu de nuestros programas, pudiendo ejemplificarse con una cita extraída de la Guía de estudio de Literatura (Cózatl, Cora y Denicia, 2010:vi):

La unidad IV, denominada Difusión Cultural, resulta sui generis ya que básicamente no es un tema disciplinario, sino un esquema de acción e interacción, en principio con la comunidad de la escuela, después, si los tiempos y la situación de cada grupo académico lo permiten, de extensión cultural-social (al poder trascender las puertas de la escuela). Por ello, los temas están encauzados al conocimiento de conceptos técnicos de los géneros de comunicación electrónica (radionovela, cortometraje) y de conocimiento de expresión corporal y gestual para utilizarlos como recursos de la dramatización y la lírica...

Para nosotros ha sido una práctica común “trascender las puertas de la escuela” como ya dijimos. Incluso ahora (ciclo escolar 2011-2012) cuando se han insertado en el discurso de

las competencias, podemos asegurar que las limitaciones a nuestra Dramatización no se encuentran en los programas, sino en el endurecimiento del control político-administrativo.

Recientemente (15 de septiembre de 2011) la maestra Esther Zapata, fundadora de nuestro plantel, psicóloga, psicoanalista, con maestría en educación, certificada en competencias, con una alta categorización laboral y en el sistema de estímulos docentes, me confesaba que ella emplea la dramatización (puesta en escena) con sus alumnos para el aprendizaje de algunos contenidos de su asignatura y que, bajo el actual esquema discursivo de la educación, nada contribuye más que el teatro a desarrollar en el estudiante un mayor número de competencias, por lo que el profesor debería ser preparado para emplear la dramatización. Es seguro que no coincido en muchos aspectos con la maestra Zapata, pero en esto no me queda más remedio que estar de acuerdo con ella.

La cualidad de taller de nuestras asignaturas, desde mis comienzos como docente, siempre ha desarrollado competencias en los adolescentes y qué mayor evidencia de los conocimientos, habilidades y valores desarrollados que verlos –ante un público– ejecutando una dramatización teatral. Por eso, entre diferentes actividades extracurriculares que ha implementado nuestra Academia, juzgamos que las puestas en escena ocupan un primerísimo lugar por la gran cantidad de recursos que se ponen en juego para presentar una obra ante un público.

Lo paradójico de las acciones educativas es que muchas veces se impele al docente a que aplique una metodología que no se ha aplicado con él, por ejemplo: cuando se ha pretendido enseñarle el constructivismo pero de manera no constructivista.

Dramatizar, en nuestro concepto particular, suele tener una connotación negativa porque altera las expectativas que se tienen en un imaginario social que, en nuestro caso y momento –siguiendo con la rememoración de nuestra trayectoria– no contemplaba la posibilidad de canalizar la energía adolescente hacia una actividad artística que no se pensó que tuviera fines altruistas, sino al contrario, por eso ironizamos al seleccionar el nombre de nuestro grupo.

Así, el proceso natural de conocimiento de nuestro contexto educativo-laboral tuvo como medio idóneo, durante una etapa importante y fundamental, al Grupo *Las Malas Compañías*, (1990-2001), fundado y dirigido por los profesores —entonces, de asignatura— Adela Rojas y Arturo Amauri Sarmiento (Ver anexo VII).

Después de esa etapa, hemos diversificado nuestras formas de dramatización en función de factores político-administrativos que modificaban las condiciones para la participación de los estudiantes. También incursionamos en otras instancias de dramatización: Dirección técnica (1994-95) en la puesta en escena de “El diablo en el infierno” (Giovanni Boccaccio), adaptada y montada por el maestro Felipe Galván; seminario y taller de teatro (1995-96) impartidos a profesores alumnos en la Normal Superior Federalizada; dirección de pastorela con los feligreses de la Colonia 16 de Septiembre Sur (1996,1997 y 2011). Caracterización del personaje *Li Kia* (1998) en la obra “El tesoro perdido” de Jorge Ibargüengoitia, dirigida por el maestro Antonio Romero, a partir de un taller impartido a integrantes de nuestra Academia. Posteriormente, inicio la etapa de talleres para docentes (2004), incluido el de Teatro para docentes (2009 y 2013). En el año 2010, protagonizo el cortometraje “Eme” escrito y dirigido por Dana Albicker, y en el 2013 el cortometraje “Mientras haya tiempo”, con guion de Gretel Hernández y dirección de Verónica Méndez.

El carácter de dramatización —según mi concepto—en cada una de estas actividades se mantenía porque, en primer lugar, no eran obligatorias a mi condición de profesor de lingüística y literatura, porque siempre ha sido necesario vencer una inercia y porque actuábamos bajo una voluntad no utilitarista. Estas acciones han respaldado y confirmado mi voluntad dramática.

#### TIEMPOS, ACTORES, OBRAS Y ESCENARIOS

Nuestras asignaturas, como se refirió, con su intencionalidad dinámica —desde la representación de situaciones comunicativas— nos hacía descubrir, desde el principio, que el adolescente gustaba de las puestas en escena. Lo que seguía era proponerle la lectura y

escenificación de pequeñas obras de teatro que nos los descubrían como actores naturales y entusiastas.

Se despertaba una corriente de energía juvenil a la que era preciso darle cauce y lo encontraba en los concursos internos de teatro organizados por nuestra Academia de Taller de Lectura y Redacción, la cual empezó a acostumbrar a la comunidad escolar organizando concursos diversos como de: declamación, ofrendas de muertos, calaveras, piñatas, cuento, poesía, oratoria, entre otros; algunos de ellos fueron absorbidos después por otras Academias.

Los concursos de teatro entre preparatorias, que se organizaron durante algunos años (1991-1998) nos autorizaron, en parte, a trascender el recinto escolar, aunque este proceso ya lo habíamos iniciado previamente. Lo importante era expresarse, así lo entendíamos, aunque no pudiéramos competir con los mismos recursos de algunos colegios particulares, que a veces eran invitados.

Con las puestas en escena, se hacía indispensable gestionar para conseguir los espacios culturales y educativos para representarlas. Lo fundamental es que nuestros estudiantes acogieron con verdadera pasión nuestras propuestas dramáticas y siempre las complementaron con su gran disposición y su creatividad, sin lo cual este trabajo no hubiera sido posible. Se equivocan quienes supongan que el alumno-actor únicamente obedecía a los deseos del profesor-director. Desde ahora manifiesto mi deuda con cada uno de mis actrices y actores, en el escenario del teatro, de la escuela y de la vida.

Sobre la marcha aprendimos lo que el alumno estaba dispuesto a hacer y encontramos que nosotros podíamos darle la oportunidad de hacerlo y sentirnos satisfechos con ello. Las transgresiones que se generaban con nuestra actividad dramática eran un termómetro que nos indicaba la tolerancia de nuestros pares, su crítica o su solidaridad, la respuesta del contexto en su conjunto.

Hacer teatro por amor al arte nos obligaba a sopesar la calidad de aquellos que se embarcaban con nosotros en esa empresa extraordinaria, donde era imprescindible descubrirnos en un proceso dramático más amplio y, muy pronto, la dinámica del teatro y la

necesidad expresiva nos hicieron conocer los recovecos del reducto escolar a través de la narrativa de nuestros actores.

El proceso del montaje y la representación de las obras conllevan un acercamiento fundamental con el alumno, lo que nos permitía saber –de forma natural- su visión del acontecer de la preparatoria, denunciando –en ocasiones- el comportamiento negativo y solapado de algunos personajes de la escuela. Así se empieza a gestar mi estilo de teatro que parte de la percepción compartida con los alumnos y que ellos recibieron con buen ánimo –no sin miedo a las represalias, en algunos casos- donde tenían la posibilidad de actuar guiones cercanos a su cotidianidad y donde casi representaban sus propios personajes.

En contraste, también han existido personajes menos románticos, a quienes les ha tocado desempeñar el trabajo sucio, ejercer la presión política y la intimidación sobre los más débiles; el ofrecimiento de fiestas a los estudiantes con miras a los procesos electorales; sin faltar aquellos que ejercieron su poder para acosar sexualmente a los alumnos y alumnas...los testimonios de los actores, alumnos y docentes, así lo confirman. Entre estos personajes no faltó quien –sintiéndose aludido en una de mis obras- me amenazara y retara a golpes.

Se llegó a otra etapa de la universidad en que se crearon los temas tabú, de los que se prohíbe hablar, como la cuestión sindical, sabiéndose de profesores que llegan a manifestar su temor de ser despedidos si se les sorprende simpatizando con el SUNTUAP.

Esta situación comenzó en los noventa y ha permanecido hasta el momento actual. Es comprensible que los profesores en situación de debilidad laboral sean precavidos a la hora de relacionarse con la única agrupación disidente en la universidad, evidencias de ello se encuentran en el periódico La Jornada de Oriente. Un maestro de una de las facultades a la que le sería propia la función intelectual contestó –al ser invitado (2011) a un ensayo de teatro en las instalaciones del SUNTUAP-: “no quiero problemas, prefiero navegar con bandera de pendejo y no arriesgarme a no ser contratado”.

Los funcionarios universitarios –en la etapa moderna– empezaron a elevarse, a volverse *aéreos* en función del poder y del dinero, a diferencia de los propios rectores

terrestres de la etapa anterior, a los cuales se les encontraba caminando por las calles del centro de la ciudad, sin necesidad de una estela de guardaespaldas. La paradoja es que ahora que los rectores ganan con mayorías abrumadoras de su lado requieran de tanta protección a sus personas.

Las puestas en escena encontraron el interés de los alumnos, no por casualidad, en función de factores que se combinaron en un momento determinado: la rebeldía propia de la adolescencia estudiantil, la propuesta crítica de los guiones del autor-director, una universidad que se volvía adulta, formal y empresarial y que se despedía —para siempre— de la utopía del 68 y de los años setenta.

También nosotros nos fuimos transformando y seleccionando otro tipo de actores y espacios extramuros para los ensayos, ya que el proceso de modernización nos canceló los espacios universitarios que ahora eran rentados o reservados a otras actividades más serias que nuestras puestas en escena. Recorrimos parques públicos e instancias de dependencias ajenas a la universidad como la Casa del jubilado del IMSS, donde alguna vez impartí un Taller de creación literaria (1991), o las propias instalaciones del SUNTUAP.

La precariedad laboral nos hacía incursionar en otros ámbitos escolares de manera transitoria, donde también vivíamos experiencias que nos permitían contrastar con lo que construíamos dentro de la institución universitaria y dónde también dramatizamos con mis puestas en escena.

Se vivía una etapa de profundos cambios que habrían de ser trascendentes en la historia de nuestra universidad, en los hechos se transitaba hacia consolidar un nuevo modelo de universidad bajo la bandera de la excelencia académica, expresión que el maestro de filosofía José Antonio Robledo —en años recientes— me confesó haber acuñado en la etapa de un rectorado anterior.

Es preciso tener presente que no sólo representábamos obras de mi autoría, ya que el potencial de participación de nuestros alumnos hacia necesario abordar otros textos de manera paralela, por ejemplo, de Emilio Carballido: Un cuento de navidad, Una rosa con otro nombre, Rosa de dos aromas, La tercera ley de Newton; de Ricardo Pérez Quitt: Los frutos

de la redención, Noviembre principia con llanto; de Gabriela Ynclán: Escaleno; de Antonio Algarra: Un día nublado en la casa del sol; de Alejandro Licona: Las negras intenciones, Tiempos modernos, Sidaharta; de Sylvia Mejía: Novia de trapo, entre muchas otras.

Integramos a los jóvenes de preparatoria con egresados y estudiantes de licenciatura universitaria –incluso normalista– (1996-2001), lo que permitió abordar obras de mayor exigencia actoral como “El poder de los hombres” de Tomás Urtusástegui, en la cual fueron relevantes los actores: Eliú Daniel Álvarez, Leticia Cuatepotzo, Gina Córdova, Inés Córdova, José Luis Mendoza, Silvestre Coutiño, Ángel Rivero, Elizabeth Jiménez, Lupita Medina, Lupita Bustamante, Irving Villegas y Carina Córdova, grupo con el que se lograron más de cincuenta representaciones.

Tener actrices y actores de mayor edad, algunos ya padres de familia, me permitió acceder a narrativas de vidas más complejas que fueron dando pie a nuevas obras de teatro con ejercicios de creación colectiva. Con esto se lograba un nuevo escalón: conocer a los personajes desde dentro, autoevaluando sus acciones. Es el caso de mis obras: ¿Me das permiso de vivir mi vida? (2000) y Socioilusiones (2001).

Sin embargo, el lugar que llegó a tener el teatro escolar con los concursos interpreparatorianos se fue minimizando, pues quienes han dirigido la Academia de Lingüística y Literatura juzgaron que se tenía que reducir el concurso a una Muestra y, posteriormente, se eliminó también la Muestra de Teatro, desapareciendo también las asignaturas de Teatro I y Teatro II, que se impartieron por espacio de 11 años (1998-2009).

Mientras tanto –durante este recorrido en el contexto preparatorio– me ha tocado ser testigo de las modificaciones en el discurso de los funcionarios locales en cuanto a lo que ha ido constituyendo su preocupación en cada momento.

Se cursó por una etapa (1987-89) en que les preocupaba la reprobación excesiva en algunas asignaturas, vino otra etapa (1990-93) en que se imponía la modernización educativa y, en seguida (1993-97) se dio una transición bajo el discurso del constructivismo y el problema de la reprobación se disolvió, pasando por otra (2000-2005) en que fue importante considerar el bajo porcentaje de ingreso a licenciatura de los egresados, llegando

a la actual (2006-2013) en que acentúan el control sobre el docente para que obedezca –en lo formal– a todos los cambios –ahora bajo el discurso de las competencias– que se reproducen desde instancias superiores y que van aparejados con la expectativa de la administración en la obtención de recursos económicos.

El desplazamiento también se ha dado en cuanto a quién era el sujeto del problema, al principio se hacía recaer en el alumno, actualmente es el profesor quién se presupone desobligado y deshonesto por lo que debe ser controlado, mientras se relaja la disciplina del alumno en aras de las estadísticas favorables.

En la medida en que menguaba el trabajo dramático con los estudiantes, empezó a crecer otra especie de dramatización cuando empiezo a convocar a mis compañeros docentes (2004) a talleres de lectura y creación literaria, generando espacios inusitados de encuentro entre profesores, sin el mandato institucional.

Posteriormente, se fueron reconociendo en nosotros cualidades que les llevaba a solicitarnos alguna asesoría en cuanto al manejo y empleo de nuestra lengua, incluyendo la revisión no remunerada de algún informe de la dirección.

Así, con la experiencia y el aprendizaje obtenidos junto a los alumnos, empezamos impartir talleres a los docentes, como otro matiz de dramatización, ya que no eran impulsados por la dirección aunque sí reconocidos.

Con las profesoras y profesores no era posible comenzar por las puestas en escena, pero sí con alguna temática más cercana a su interés, por lo que el primer taller fue sobre el género Ensayo. Sin embargo, incorporamos –desde el principio– la lectura ética y la narrativa de vida.

Aunque, bajo las condiciones en que se han impartido estos talleres, no puede pensarse en una participación masiva, me han permitido acceder a las narrativas de vida de un sector de profesores, generándose mi interés por estudiar la cualidad de las relaciones intersubjetivas en mi contexto.

Con mi reconocimiento y mi gratitud por lo que aportaron, con su asistencia a la trayectoria que sostiene mi proyecto actual educativo y de vida, participando en uno o más

de los 20 talleres que he impartido a la fecha (2013), menciono a los docentes que –en su mayoría propios– de nuestro plantel o de otras unidades académicas o subsistemas educativos, se han acercado a mi propuesta:

He dado en llamar a este conjunto de talleres como Talleres de Alteridad, lo que contiene la esencia de nuestro acercamiento inusitado al otro. Entre éstos se incluye el de “Teatro para docentes”, con algunas puestas en escena como: Tiempos Modernos y Sidaharta de Alejandro Licon, Novia de trapo (fragmento) de Silvia Mejía, Excelencia Académica (fragmento) y Socioilusiones de Amauri Sarmiento Barrios. Aquí ha sido fundamental la participación de los docentes: Elio Daniel Álvarez Ramírez, Victoria Chino Muñoz, Irma García Ortega, Jorge Roberto Torruco Mercado, Laura Leticia Jiménez Pérez, María Eugenia Olivos.

La relación ética con mis congéneres a través de sus narrativas de vida ha dado lugar a un proyecto más ambicioso con la obra de autor –escrita ex profeso– y denominada “Perfecto Amor Imperfecto” (2010).

Mi dramatización no se ha reducido a las expresiones artísticas y culturales, análogamente vivíamos en carne propia y paso a paso los cambios institucionales, los procesos políticos y la extinción de las elecciones democráticas hasta ser sustituidas por los rituales del poder; el ejemplo más inmediato lo tuve cuando –en una dramatización más– solicito y se me niega el registro (marzo de 2009) como candidato a consejero universitario por mi Unidad Académica, aun cuando cumplía con todos los requisitos en tiempo y forma, mientras se acepta en mi lugar –a regañadientes, contrariando a la dirección– a un antiguo político de la escuela sin presentar título universitario, lo que puede comprobarse testimonial y documentalmente.

Sin que haya agotado las posibilidades descriptivas y narrativas de todo este recorrido, podemos advertir la línea de transformación de nuestro ambiente escolar. Es obvio –para el de la voz– que ha habido un endurecimiento de la situación política-educativa-laboral, con una acentuación del utilitarismo que comienza con la sumisión de la dirigencia a los mandamientos del metapoder.

Por lo pronto, advierto que esta última dramatización referida me permitió conocer, de primera mano, la inconsistencia política de algunos de mis compañeras y compañeros docentes, la percepción que tenían sobre mí y la manera de operar de cierto grupo político que describo en la tipología de docentes más adelante.

No sería fácil ni deseable reproducir nuestro recorrido aquí esbozado, pero cabe la expectativa de inspirar en nuestros lectores-actores, docentes y alumnos, nuevas y mejores formas de dramatización.

Desde ese *decir y hacer decir* a otros he transitado hacia *decir con ellos*, para finalmente ayudarlos a decirse, a narrarse, a construirse en su narración. Me he desplazado en el ejercicio de mi escritura literaria desde la ficción hacia la conversión en literatura —literaturización— de las narrativas de vida, aunque siempre será una finalidad posterior al proceso de construcción de vida en sí: de mis actores y, por supuesto, de la mía.

Es obvio que el *sentir* de los sujetos actores de la educación no es un factor que se considere importante en la tendencia a la estandarización de los comportamientos y la optimización de los recursos económicos, pero a alguien que se construye como escritor de vidas le es propio una disposición de alteridad para mejorar el grado de calidad en las relaciones intersubjetivas, aunque no lo recomiende el Banco Mundial.

Hasta ahora ha sido posible mantener nuestra relación vital con la literatura, amén de que en el programa respectivo de nuestra asignatura —en el bloque sobre lo narrativo— se señala como saberes procedimentales: “Lee, escribe, analiza e interpreta discursos narrativos para transferir situaciones textuales y cotidianas a situaciones lingüísticas y artísticas” (BUAP, 2011: 3).

El lenguaje que se emplea para intimidar y someter a una comunidad también puede desbordarse para autorizar nuestra dramatización, pues qué sino eso hemos pretendido: igualar lo cotidiano con lo artístico. Cito, la perspectiva de la maestra Adela Rojas, presentada en la mesa redonda: “Amauri Sarmiento Barrios: 25 años de dramatización” (2011, 13 de octubre):

## VENTAJAS LINGÜÍSTICAS Y SEMIÓTICAS DEL EJERCICIO DRAMÁTICO

Al tener en la mira el ejercicio dramático en sus diversos aspectos, con la meta o no de la presentación de la puesta en escena, se recorre toda una gama de ejercicios lingüísticos, quinésicos, proxémicos, semióticos, además de llegar o apuntar a lo artístico, con logros más o menos considerables.

A nuestros estudiantes preparatorianos se les sitúa ante el reto de lograr una serie de objetivos en relación con las diversas áreas del conocimiento. A nuestro teatro de aficionados, así como se ha ejercitado con distintas generaciones, le asignamos sobre todo el acceso a una vivencia que –como taller– se funda en una experiencia espontánea y compleja: un recorrido por el perfil de personajes que pueden reconocer en las personas de la vida cotidiana; una revisión, cuestionamiento o redefinición de su propio personaje enfundado en las personas que son, más allá o más acá del bien y del mal, con sus compañeros, sus profesores, sus familiares y con ellos mismos.

Además, en pro de los objetivos de las materias del lenguaje y la literatura: a) se desarrolla la sensibilidad sonora para acceder al ritmo adecuado a los parlamentos de la obra, con la pureza que otorga un ejercicio de dicción en los ensayos; el volumen necesario para la mejor proyección de sus voces; la atención en la acentuación precisa de las palabras; el énfasis y entonación correspondiente a los sociolectos e ideoslectos de los personajes; b) se ejercita la competencia sintáctica en el repaso de los parlamentos, puesto que se apoyan en la estructura sujeto-predicado para facilitarse la memorización, y a partir de ello, se pueden dar opción a las improvisaciones necesarias o creativas pero oportunas; c) se da el manejo de habilidades pragmáticas y semánticas al desencadenar efectos de sentido en torno a la ingenuidad, la ironía, el reproche, la denuncia, etc., al conocer sus interlocutores, sus turnos de habla y reconocer las situaciones, contextos y el tipo de público en sus presentaciones; los actores pueden prever los efectos de sentido que causará en el público y regularlas al manejar sus propias emociones y las de los personajes que hacen hablar; d) se explotan los recursos quinésicos, proxémicos y gestuales en general, al aprender cuál será su desplazamiento en el escenario y los grados de proximidad en relación con el resto de los actores. Desarrollan los gestos convenientes que revisten a los personajes en su interacción verbal y no verbal; e) al acercarse a una obra implica reconocer una forma de dramatización, de diálogo, de

dramaturgia, de opciones poético-literarias para crear, recrear y proveer a los parlamentos que escriben o que apoyan a escribir.

En fin, se trata de un ejercicio no sólo de socialización por la convivencia y solidaridad que implica el trabajo en equipo, y de análisis psicológico de los personajes a veces parecidos a ellos, sino de una ejercitación oral, de lectura, de síntesis, de escritura, de investigación terminológica y biográfica, en donde han de interesarse las disciplinas de las ciencias del lenguaje: la fonología, la sintaxis, la lexicología, la semántica, la pragmática, la semiótica...

La dramatización, como vemos, conlleva beneficios lingüísticos para quien ejerce como escritor de vidas y bajo esta óptica comparto cuál ha sido el proceso de problematización, cómo he llegado a definir una pregunta central y unos objetivos, cómo se organiza la construcción de un marco teórico-metodológico y —a continuación— cómo se han escrito las construcciones de vida y la exposición de las conclusiones en relación con los objetivos, lo cual constituye el recorrido siguiente.

## V. VIVENCIA Y EXPERIENCIA

"¿Cómo -se pregunta Ricoeur- un sujeto de acción podría dar a su propia vida, considerada globalmente, una cualificación ética, si esta vida no fuera reunida, y cómo lo sería si no en forma de relato?" (Casarotti, 2010).

Pasar de la vivencia a la experiencia es ocuparse de cómo trascender una relación institucional –interpersonal– hacia una relación de encuentro –intersubjetiva–. La tendencia propia de una institución es hacia la conservación y ritualización de sus actividades, a pesar de los discursos modernizadores. Por lo tanto, las relaciones que se establecen entre los seres humanos que las componen también serán susceptibles de ritualizarse.

La relación institucional docente-alumno está condicionada por el programa de una asignatura y por el espacio del salón de clase, además de los controles y manejos administrativos de curso legal, aunque nos ha sido posible construir –sobre esos condicionamientos– actividades creativas para trascenderlos; las que podemos comprender bajo los rubros de la lectura ética y las puestas en escena.

La relación institucional docente-docente casi se reduce a reuniones de Academia que giran en torno a la elaboración y modificación de programas de las asignaturas, bajo los lineamientos de las políticas educativas oficiales. Entre los pares de las Academias, eventualmente, se establecen acuerdos -de dos o tres personas- para proponer y organizar actividades extracurriculares en la propia escuela. Algunas veces se asiste masivamente –casi como espectador– a cursos y conferencias que se han vuelto rituales o mecanizaciones.

El investigador Wil Pansters habla de los rituales en nuestro medio universitario, donde afirma que: “Mediante una combinación de palabras habladas, actos significativos y objetos manipulados, los rituales escenifican en forma dramática los mensajes, procesos y cambios (políticos). Además, son ritos solemnes y cuidadosamente codificados” (2006: 86).

Trascender esa relación ritualizada docente-docente implica conocer y superar el condicionamiento político-laboral, pues los diferentes factores que lo constituyen pueden ser un obstáculo para establecer relaciones intersubjetivas.

Encontrando los espacios para tematizar las relaciones intersubjetivas y la satisfacción docente es cómo podemos establecer esas relaciones y conocer las subjetividades que sostienen un imaginario social, aunque sea a nivel de la imaginación colectiva en un contexto determinado.

## 1. NARRATIVAS Y CONSTRUCCIONES

Aunque en ocasiones el pasado no se puede cambiar, sí que es posible cambiar la *relación* que establecemos con él, es decir, nuestra *interpretación* del pasado (Mélich, 2002: 45).

Ya que me ha sido posible acceder, en mi contexto laboral-educativo, a individuos que se encuentran en una de dos etapas de vida, también es posible contrastar su disposición, en uno y otro caso, a desplazarse narrativamente. En el joven adolescente (de 17 a 20 años), por lógica, la ductilidad es mayor que en el adulto que regularmente excede los 30 años.

Esa ductilidad del estudiante de preparatoria le hace posible construirse narrativamente, es decir, cambiar la relación que ha mantenido con los sucesos de su vida, mientras que el docente de preparatoria se conforma con contar su vida, sin que –de entrada– se muestre dispuesto a cambiar la percepción que defiende sobre su pasado, sin que cancelemos la posibilidad de que la continuidad del proceso lo transforme.

Así, en términos generales, las narrativas son de los profesores y las construcciones pertenecen a los estudiantes.

A cada uno de estos rubros dedico las dos partes de este segmento de mi trabajo.

### PRIMERA PARTE: CONSTRUCCIÓN DISCENTE

#### LECTURA ÉTICA Y NARRATIVA DE VIDA

Al ubicarse en el Área Humanística, nuestras asignaturas justifican, por lo menos, el tratamiento de temas del acontecer propiamente humano, a través de textos que apelan a la racionalidad y a la afectividad de los estudiantes y que implican, de suyo, una valoración ética casi ineludible.

Empleando textos cuyas temáticas el alumno encuentra cercanas a su etapa de vida y a su cotidianidad o, simplemente, ante las cuales le es posible tomar una postura, es posible

provocar una respuesta que implique su valoración de los contenidos en dichos textos, esto es hacer una lectura ética. Si los alumnos se involucran (con sus opiniones y polémicas) con los temas de los textos, es posible derivar en problemas de su realidad personal o colectiva.

Efectuar una lectura ética es externar un juicio que implica una autoevaluación de principios, aquellos que sostenemos con una narrativa de vida. Propiciar debates sobre las temáticas de las lecturas, en el salón de clases, facilita el conocimiento de las actitudes de los alumnos: en primer lugar, la propensión a participar o la resistencia a hacerlo; los que se quedan callados no necesariamente es porque no tengan nada que decir, esto nos señala un segundo paso, revisar sus escritos para saber si en ellos se muestran más dispuestos a un ejercicio ético; en su defecto, buscar una interlocución personal para ver si en sus narrativas de vida externan o dejan inferir razones de su resistencia o mutismo.

Textos memorables que nos han sido de utilidad: “La Noche de los feos” y “El otro yo” de Mario Benedetti; “El montón” de Adela Fernández; “Graduación de Edmée Pardo; “Continuidad de los parques” de Julio Cortázar; “La señorita” de Gabriela Rábago Palafox; “Debe amanecer” y “Los domados” de Juan Sánchez Andraka; “Mi planta de naranja lima” de José Mauro de Vasconcelos, por mencionar sólo algunos.

Una experiencia reciente, en términos de propiciar la narrativa de vida, con resultados satisfactorios, es la siguiente: como texto de género narrativo, solicité la lectura del libro: “Tu dragón interior. Reflexiones sobre una crianza sin padre” (D. Miller y J. MacMurray). Se advirtió a los alumnos que no era indispensable una identificación con la problemática personal del protagonista, sin embargo la mayoría imitó el tono discursivo del autor del libro, en cuanto a referir los sucesos traumáticos de su vida, con sus resentimientos y sus perspectivas actuales sobre esos hechos. No dejaré de señalar que existen excepciones por los que admiten, en sus trabajos, tener traumas que no están dispuestos a describir.

## PROCESO DE SELECCIÓN

Existen en nuestra preparatoria, habitualmente, once grupos de tercer año (quinto y sexto semestre), seis en el turno matutino y cinco en el vespertino, de 45 alumnos cada uno, como mínimo. En el ciclo escolar 2004-2005, fui profesor de los grupos: F Matutino, A, C y D

Vespertinos. En quinto y sexto semestre, impartí –respectivamente- las asignaturas *Literatura Latinoamericana* y *Técnicas de comunicación* a los grupo F, A y D, mientras que al C le impartí *Teatro I y II*.

En un primer momento, elegí a los tres grupos donde impartía la misma asignatura (F M, A V y D V) para investigarlos en conjunto y para extraer mis sujetos de investigación. De estos tres grupos, el matutino alcanzó el promedio más alto en su desempeño escolar general, los vespertinos no se distinguen en ese rubro. Seleccioné algunos alumnos de alto y de bajo promedio para iniciar la exploración y el piloteo de mis preguntas: algunas no eran comprendidas y tuve que modificarlas. Finalmente, en una segunda etapa consideré seleccionar alumnos de alto promedio, de regular y de bajo promedio.

De las entrevistas exploratorias y de piloteo, construí un cuestionario de 22 preguntas (Anexo I) que apliqué a los tres grupos seleccionados. En la medida de lo posible, procuré no masificar la aplicación del cuestionario, buscando respuestas personalizadas y respaldadas por el nombre del alumno.

Contemplé el riesgo de que no se atrevieran a externar críticas por temor, lo cual se compensa con el grado de sinceridad que muestran los que sí se atreven, lo cual es respaldado por su desempeño escolar. Es decir, se está considerando el grado de veracidad y seriedad con que se responde en función del conocimiento del alumno, como un factor importante.

Finalmente, el cuestionario tuvo la finalidad de hacernos una idea sobre la valoración del éxito escolar que se tiene en los grupos a los que pertenecen nuestros actores sujetos de la investigación: Catalina, Xóchitl Danaé, Ana Gabriela, Miryam Abigail, David, Fernando, Gregorio y Miguel Ángel.

En cuanto a algunos criterios y circunstancias de selección: descarté individuos con evidentes problemas no típicos, que implicarían otro tipo de investigación. Tampoco era el caso seleccionar a los alumnos sobresalientes en su expresión artística. Mi interés, el valor del éxito escolar representado por la continuidad de sus estudios a nivel licenciatura, me ha guiado en la selección de sujetos reales y no demasiado conocidos por el investigador.

Aunque la actividad desarrollada en los talleres curriculares y extracurriculares es un antecedente que me conduce a la Construcción de Vida –como es evidente– descarté a mis alumnos de la asignatura de Teatro. Busqué el acercamiento, inicialmente, con alumnos de alto y de bajo rendimiento. Por razones naturales, el alumno de alto rendimiento muestra mayor disposición y apertura al diálogo, sobre todo cuando se le advierte que es sobre el tema del éxito escolar.

Analizo con mayor detalle la Construcción de Vida de Ana Gabriela, aunque refiero generalidades y particularidades de los ocho sujetos alumnos de la investigación. Agrego una caracterización de los diferentes casos, con base en algunas categorías de respuesta, donde se advierte la similitud de algunas historias, lo cual puede consultarse en el Anexo VII (B).

Busqué abarcar ambos turnos y ambos sexos, que mostraran disposición ante el proceso interlocutorio, incluyendo alumnos de bajo y de alto rendimiento.

En cada uno encontré un rasgo distintivo en un primer momento: Ana Gabriela: una gran apertura para autoevaluarse y evaluar la conducta de sus progenitores; Catalina: seriedad y sinceridad en las entrevistas, preocupación por la enfermedad de su mamá; Miguel Ángel: seriedad y respeto, aunque pospuso el momento de la entrevista en la que mostró apertura; Xóchitl Danaé: Apertura y sinceridad, vínculo previo por su participación en taller de creación literaria; Miryan Abigail: antepuso desde el principio su preocupación por la enfermedad mental y futuro de su hermana mayor; Fernando: enarbolando un éxito espiritual que tampoco lograba como testigo de Jehová. David: Descuido y aparente desinterés por la clase. Gregorio: Bajo rendimiento y voluntad de acercamiento y diálogo

Con mis sujetos alumnos manejé, en primera instancia, como temática: el valor del éxito escolar, incluyendo sus trayectoria y su futuro escolar para desembocar, inevitablemente, en sus narrativas de vida, obteniendo –por una parte– sus historias de vida, de donde podía desprender factores que se vincularan con la temática de mi interés y –por otro lado– las construcciones de vida, cuando esas narrativas me permitían advertir un desplazamiento perceptual y ético de los sujetos.

Entre los ocho casos principales, encontré etapas de algunas vidas que son muy similares, aunque no es nuestro propósito una demostración cuantitativa en la investigación. Haremos referencia a algunas generalidades y particularidades de estos casos, pero nos centraremos en la Construcción de Vida de Ana Gabriela, con la que pretendemos sustentar y ejemplificar el trabajo de campo.

He disfrutado la escritura de vida de mis sujetos alumnos de investigación con lo cual he enriquecido la mía, más allá de los resultados de este trabajo. Hay constantes y variables entre ellos, circunstancias muy similares y, a veces, preocupaciones de diferente índole.

Los ocho casos me han aportado un conocimiento invaluable y ha sido una experiencia gratificante adentrarme en este acompañamiento mutuo. Con todos y cada uno estoy agradecido, pero he decidido optar por el análisis de la Construcción de Vida de Ana Gabriela; confío en que sepan entender esta decisión y que resulte provechosa para los lectores.

## CASO ANA GABRIELA

### SELECCIÓN DEL SUJETO

- 1) Señalada por la Dirección escolar por su promedio menor a siete, Ana Gabriela (A G) me fue asignada para ser su tutor, cuando cursaba el segundo año de preparatoria, después de la primera evaluación del ciclo escolar 2003-2004. La dirección elaboró unos cuestionarios que el tutor debía aplicar a sus tutorados. Ana Gabriela mostró disposición poco común para contestar la información solicitada, aún aquella de carácter íntimo.
- 2) En el ciclo lectivo 2004-2005 fue mi alumna en las asignaturas: Literatura Latinoamericana (5° semestre) y Técnicas de Comunicación (6° semestre). En su grupo escolar, pertenecía a un sector de alumnas (5 o 6) que frecuentemente faltaban a clase, aunque su participación cuando asistía era notable.
- 3) Después de un par de evaluaciones poco favorables, empezó a cambiar de actitud y a asistir regularmente, aunque algunas de sus amigas no lo hicieran. Por lo tanto, la

elegí para investigarla, no tanto por su bajo rendimiento, sino por su espontaneidad y apertura –reafirmadas en clase- en su comentarios.

- 4) Desde el principio mostró gusto por las entrevistas, asistiendo puntualmente a cada cita. Interés, disposición y seriedad, que se mantienen hasta en fechas recientes, pues siempre responde con buena actitud a cualquier solicitud de información de mi parte.
- 5) Se efectuaron 7 entrevistas en las siguientes fechas: el año 2005: 20 y 27 de mayo, 27 de junio, 23 de julio, 15 de agosto; en el año 2006: 30 de agosto. En el año 2007: 1 de junio. En el cubículo de la Academia de Lingüística y Literatura o en la biblioteca de la escuela. He preferido privacidad, aunque ella no se cohibe ante los demás. Hubo también encuentros menos formales, siendo alumna o egresada, en la propia escuela.

#### PRIMERA APROXIMACIÓN

Teniendo como meta la construcción de la historia de vida y como objetivo la búsqueda de elementos que pudieran conectarse con su rendimiento escolar y sus posibilidades de éxito académico futuro, mis preguntas se orientan a conocer su situación familiar y sus antecedentes escolares, partiendo de su rendimiento en la preparatoria y de su actitud ante el mismo.

En el texto siguiente, aparece en letra cursiva lo que son expresiones de la entrevistada.

#### HISTORIA DE VIDA EDITADA: ANA GABRIELA

Ana Gabriela (A G) nació el 11 de diciembre de 1986. Fue la menor de tres hijos, procreados por los mismos padres. Tiene una hermana y un hermano mayores. Su papá, que *parece* que estudió hasta secundaria, murió cuando ella tenía tres años. Su mamá, que estudió hasta sexto de primaria, es empleada de mostrador en una panadería y tiene otra pareja desde hace diez años, *parece que antes tuvo otro*, según refiere A G.

#### PAPÁ

El recuerdo más antiguo de A G, probablemente a los tres años, es una vez que su papá llegó borracho y golpeó a su mamá, sus hermanos llamaron a sus tíos *y se armó el merequetengue*. A G recuerda a su mamá con un ojo morado y lamenta que ése sea el recuerdo que guarde de su padre. Éste perteneció a una familia de trabajadores de mercado, drogadictos y delincuentes. Drogadicto él mismo, ladrón, solapado por su madre —abuela de A G— quien alguna vez la desconoció como su nieta. Él se fue de este mundo cuando ya presentaba síntomas de desajuste mental. Se cayó de un edificio de cuatro pisos, donde A G y su mamá viven hasta la fecha, cuando intentaba pasarse de la azotea al departamento que habitaban. Estaba alcoholizado y drogado. Cayó, se levantó, tomó un taxi y se fue a la Cruz Roja donde murió. *Cayó como los gatos: cayó parado. No pensé que se fuera a morir* (le dijo una vecina).

A G ve más benéfica que perjudicial la ausencia (muerte) de su padre: *me afectó y me benefició. No tuve el cariño de un padre, mi mamá dice que era cariñoso. Necesité que me demostraran el cariño, mi mamá no es cariñosa. Mi papá tenía esquizofrenia. Decía que lo perseguían. Se desnudaba en la calle, se escondía tras de los postes. No tuve que sufrir lo que iba a sufrir mi papá. No vi cómo él mismo se acabó. No fue algo que me haya traumatado. Un tío era como mi papá: jugaba y veía la tele con él. No fue tan traumante.*

Ante la incapacidad de su mamá para atenderla, Ana Gabriela paso a vivir a la casa de su abuela materna, que fue lo mejor que le pudo haber ocurrido, según ella juzga. Su abuela, un tío y una tía, en especial, constituyeron su mundo durante una etapa de ocho años. Hasta que murió su abuela y ella tuvo que regresar con su mamá.

## KÍNDER

Ingresó al kínder: *El primer día fue bien padre*, recuerda. Su abuelita la llevó, la cual estaba emocionada porque A G no lloró, a diferencia de los otros niños. Tenía cuatro años, desde antes ya quería ir al kínder, ya sabía leer. Su tía le decía: *estás chiquita, hasta que cumplas la edad*. Su tía Cristina le enseñó a leer. Ella ya tenía a su bebé. Le compraba cuentitos de princesas y se los leía. A G quería saber qué decían los libros, no que se los leyeran. Tenía inquietud de leer. Su tía era paciente con los niños: le enseñó a comer y a ir al baño. Además

le daba trabajo a su mamá: ropa para que la lavara y le pagaba. Su tía la consentía más. Fue una influencia positiva. Sus demás tíos la cargaban pero no le enseñaban. Aprendió a hacer cosas que otros niños no hacían.

#### PRIMARIA

En la primaria: aprovechaba las cosas, se apuraba. Las profesoras la querían. Tenía problemas con los demás niños porque sacaba 9 o 10. La calificaban de *payasa*, de *creerse la muy muy*. Después la relación fue buena. Cuando estaba en quinto año (1997/ 98) muere su abuelita. Se va con su mamá. Termina la primaria y primero de secundaria. Baja *horriblemente* de calificaciones (6, 7, 8). Se siente decepcionada de ella misma. Ya no se sentía tranquila. En segundo de secundaria tiene que cuidar a sus primas. En el lugar donde trabajaba su mamá, no tenía al alcance los medios para hacer la tarea. Se distraía por tener que ayudar a su mamá: acomodar el pan. Se aburría y se salía a jugar maquinitas. Cambió su disciplina al hacer la tarea. Antes su tía menor la pellizcaba y no la dejaba salir a jugar si no hacía bien la tarea, también la regañaba. Un tío le regala una calculadora de teléfono celular para hacer su tarea y engañar a la tía regañona.

#### SECUNDARIA

En sexto de primaria regresó con su mamá, quien no tenía tiempo de cuidarla. *En la secundaria empezó el relajo malsano. Cotorrear con amigos, emborracharse. Probó droga. Tuvo muchos novios: salía con muchos al mismo tiempo, para no sentirse sola. En el relajo se te olvidan las cosas. Hay cosas que ya no le divierten, como irse a tomar al río. (Cerca de la preparatoria pasa el río Atoyac). Quiere otras cosas: apurarse, dejar eso que le hace daño (mariguana). Ahora sólo toma algunos tragos (licor). Todo empezó así: vamos a una fiesta; participar en la borrachera; drogarse en la casa de alguien. Se sentía mal, sola en su casa. Llegaba su hermano drogado y quería saber por qué. No lo entendió, no le gustó. Se sentía deshidratada, con sueño. Se ponían contentos. Se sentía mareada, adormecida. Me ataruga, hace que no sienta nada. Su mamá no sabe. Se decepcionaría de ella.*

Ella juzga todo esto como: *una estupidez, hace daño, no se solucionan los problemas.* Una profesora le recomendó: ser egoísta, pensar en ella. *No puedo ser indiferente, pero no puedo dejar que me afecte.* A su hermano le decía: ven a verme cuando estés bien. Él se fue a los dieciséis años. Tenía problemas con la pareja de su mamá. Tampoco A G se lleva bien con él. *Es egoísta, pedante. Cree que todo lo sabe. Es muy vulgar: habla con groserías.* Su hermano, de 24 años, es drogadicto y ha sido amigo de lo ajeno. Ya es padre de una niña. A veces estafaba a Ana Gabriela. Él recuerda a su padre como un héroe porque era *banda*. A G le aclara que su padre era un delincuente. Actualmente, vive en Quintana Roo, donde también vive la hermana mayor, de 26 años, casada y con tres hijos.

## PREPARATORIA

Ana Gabriela termina la secundaria con un promedio de 7.9. Su tía Cristina quería meterla al Colegio Miguel Hidalgo, *de monjitas*, pero pedían promedio mínimo de ocho. Tuvo que entrar a la BUAP. *El chiste es que sigas estudiando.* Eligió una preparatoria del centro (E. Zapata) *o en la que caiga.* Entró a la 2 de Octubre: *Chin, voy a tener que subir la montaña.* Le daba flojera la bajada y subida a la once (avenida Once Sur). *Me emocioné porque había varios compañeros de la secundaria, claro que en el turno matutino. Estaba grande la escuela. Buenas las instalaciones. La primera semana fue de cotorreo. Los de sexto nos querían bajar la lana. Les pedían dinero para una fiesta: dime dónde es la fiesta y ahí te pago.* En cuanto a los maestros: tuvo problemas con Polo (maestro de Historia Contemporánea), *es muy necio; en mate nunca pude aprender nada, no se le entendía* (por la forma de hablar). *La maestra de Química cae gorda, se le va el patín. Ayudaba a los de la campaña (política). Sentía mala vibra. Nunca conocimos a las maestras de Filosofía. La maestra de Psicología es muy chismosa, se metía de más.*

## MAMÁ

En cuanto a su mamá biológica: *si la quiero pero no como se debería querer a una madre.* Respecto al abandono de su mamá: no reprocha nada, así disfrutó de algunos años. La mamá: a veces sí se porta como una niña. Cuando se toma algunas copillas hace berrinches. No tiene grandes problemas que no haya podido superar. Su mamá no es la madre perfecta,

pero le ha dado lo que necesita. Han tratado de hacerse amigas. Hay cosas que no le gustan: el mundo se les resbala. Cada quien puede hacer lo que quiera. La mamá no la deja ir a algún lado, quiere que esté con ella, pero sin entenderla. Le dice que no fume. A G desearía: que su mamá no se pase de copas porque se pone a decir que su vida es miserable; culpa a sus hijos. A G le reclama y su mamá se enoja. Discuten, pelean. De esta propensión de su mamá: *no me di cuenta como pasó*. Cuando empezó a crecer se dio cuenta de que tomaban y lloraban, en reuniones con familiares de su mamá.

Respecto a comunicarse con su mamá: *lo que siento que le puedo platicar, y no se va a asustar, se lo platico*. Siente que la ve como una carga y la hace sentir mal. Las dos (mamá e hija) quieren que estudie, por eso paga. Quiere pedir lo menos posible para que después no le reproche. Mamá quiere que la entiendan, pero que no lastime (opina A G). Cuando esté sobria que diga las cosas. Cuando toma saca lo que tiene por dentro. *Soy medio sensible para algunas cosas, para otras me hago la fuerte*. Frustración de su mamá: No haber estudiado, teniendo la oportunidad, cuando alguien le ofrecía apoyo para hacerlo. En cambio, por ser pobre, tuvo que trabajar para ayudar a sus papás. Gana lo suficiente y ahorra. A G no está de acuerdo en que se prive de ciertos gustos.

*Mi mamá: me quiere por el hecho de ser su hija. No viví con ella muchísimo tiempo. No es muy afectiva. No lo demuestra. No nos quiso lo suficiente. Prefirió al tipo con el que anda. Fuimos hijos no deseados. Mi papá le hizo mucho daño. Lo aceptó muchas veces. Fue un amor muy destructivo. No nos quiso tener. Nos tuvo y se tuvo que aguantar. Era feliz de soltera. Podía ir a muchos lados. Mi papá no trabajaba. Lo que podía robar se lo gastaba en borracheras*. A G no quisiera que un hijo pase por lo que ella pasó. Antes de llevar otra pareja, lo consultaría con los hijos, pediría respeto para los hijos y viceversa.

Cuando murió su abuelita, un cambio muy drástico, a los once años. *Dejé a mis amigos. Me la pasaba en el trabajo de mi mamá, en Plaza San Pedro. Jugaba maquinitas, no tenía amigos*. Conoce a su mejor amiga: Samantha. El 9 de mayo de 2004, conoce a su novio.

Con su novio tiene: más estabilidad, compañía, se complementan. Lo ayudó a salir de muchas cosas: el alcohol. *Los dos nos ayudamos a salir de los vicios que nos hacían daño*. Él

tomaba y no trabajaba. Le dijo que si quería estar con ella tenía que cambiar. *Cuando quieres a alguien lo tienes que ayudar y te tiene que ayudar. Mi vida ya no me gustaba, se me hacía aburrida, rutinaria. Sentía que tenía que hacer otras cosas: dejar atrás los vicios.* Tiene tías sin estudios y con maridos golpeadores. A ella no le gusta depender. Hace sus cosas. No le gustaría  *depender de un tipo que sea un desgraciado sólo porque la mantenga.* La visión de la abuelita era tradicional: *aguántate.* Sus tías se casaron con *los más patanes del universo;* son cinco tías y cuatro tíos.

Esta manera de pensar: *salió de la tele y de lo que he visto en la vida. Preferiría cualquier cosa antes de estar así. Me quiero mucho y no me gustarían esas cosas. En otros momentos me valía todo. No quiero permitir que me peguen o me hagan menos. Mi hermano me decía: no dejes que te peguen o me avisas.*

No tiene contacto con familiares paternos. Su abuelita no la quería porque dudaba de que fuera hija de su papá. Nunca supo la verdadera razón.

#### ANTES DEL EXAMEN

Habiendo terminado la preparatoria con un promedio global de 7.5. No toma cursos de preparación para el examen de admisión porque piensa que, éste, no es difícil. Además, afirma, que al maestro de matemáticas no se le entiende. Piensa estudiar Derecho. Su mamá le dice que hubiera escogido otra cosa porque es difícil. De no aprobar el examen, piensa irse con su hermana, todo el año, a Playa del Carmen, Q. R. La hermana trabaja *de camarista* en un hotel, tiene tres hijos. Su hermana a los 12 o 13 años ya se había ido de la casa de su abuela. *Teníamos todo. No tenía por qué ser infeliz.* Su abuelita lloraba. Pensaba que su nieta estaba loca al comportarse así. Le pegaban. La hermana no sabía explicar su actuación. Se *juntó* desde los quince años. El esposo le lleva pocos años. Éste le pegaba a su hermana hasta que una vez ésta le pegó. Tienen una vida estable. Con problemas económicos pero felices. Tienen dos niñas y un niño.

#### AMIGOS Y CUATES

A G está contenta de haber terminado la preparatoria, no totalmente satisfecha. No tuvo que rogar por calificaciones. Está triste por sus amigas, que no volverá a ver, aunque le *vale gorro*, ya que no son *muy entrañables*. Todo era (su relación) más de la preparatoria. No salían en fin de semana. Se lleva bien con mucha gente pero tiene poquititos amigos. La razón: *No me gustaría compartir cosas porque a veces son hipócritas. Te llevas con ellos por echar relajo*. Sus amistades son de muchos años y la apoyan cuando ha estado mal. No les confía mucho, comparten una parte: porque así ve la actitud de muchos.

Así ha pasado por la primaria, la secundaria: *necesidad de compartir ciertas cosas, relajarte, cotorrear. Quién sabe si vayan a perdurar. No tuvieron mayor influencia en uno. Me cortaban de sus pláticas: eso no es un amigo. Se secreteaban cosas. Dicen que soy su amiga y me excluyen*. Se llevaba con ellas porque: *compartíamos gustos, la música, la ropa*. Música para bailar o cotorrear. Se divierten cuando no hay problemas. *Se ven sangronas pero son buena onda: no me gusta esto, vete. Te ven mal vestido o pobrecillo*. Le gustaba ir a tocadas de rock pesado.

Ana Gabriela se autoadjetiva: *que soy rara, versátil* (le gusta la diversidad). *No entienden cómo pienso: soy intratable*. Tiene amigos que pertenecen a los *movimientos sociales: darketos, punketos, variles*. Otros piensan: *cómo te puedes juntar con esos. Piensan que soy como ellos, que soy violenta: no me dejo*. Sus cuates: *violentos, groseros, apariencia de rufianes (delincuentes), tatuados, perforados. No son tan malos como parecen. Otros piensan (de ella): que los voy a matar. No tiene nada de malo hablarles, aunque no sean iguales a ti*. Intercambian ideas sobre cómo se visten, su movimiento. *Aprendo de ellos. Algunos son inteligentes. Puedo saber otras perspectivas. Con muchos hay cariño, son superamigos. Me demuestran que somos amigos, a pesar de tener diferente ideología*. Tienen en común: que son jóvenes, un gusto, están buscando lo mismo. *Su vida se parece a la mía*. Los conoce en tocadas, en fiestas. No anda buscando juntarse con ellos (los nombra): *Hare krishnas, hipiosos, tamborcitos, trova, salsa*. No pone límites para aceptarlos. Le gusta *andar pandrosa: pantalón roto, mugroso, desarreglada. Es una mezcla rara*. Quiere: *no quedarse en una sola cosa: fresa o pandrosa*. No etiquetarse: le gusta lo que le gusta. Conocer gente. Su mamá dice: *qué amigos, de dónde lo sacaste, este se ve tan decente*.

Hacen mezclas de música. La paso mejor y no me agobio tanto (pensando) a qué grupo voy a pertenecer.

## ÉXITO ESCOLAR

Califica su desempeño escolar como deficiente: *puedo dar más pero me aburro y no quiero saber nada más. Si quiero puedo hacerlo. Otros tienen más claro por qué están aquí. Me da flojera o no quiero, aunque sé que me va a afectar.* Le da pena pedir dinero a su mamá. Ésta le da de mala gana. *Es tacaña. Me siento mal de que me ponga mala cara.* Estar aquí para hacer algo, para ganar dinero. Le gustaría vivir en una playita, sin hacer nada, cuidando animales y flores. *Necesito dinero. Estudiar y trabajar. Me gustaría escribir cuentos y poesías.* Ha escrito poemas, algunos los conserva.

Respecto a qué la ha impulsado: *yo misma y alguna gente de mi familia.* La tía Cristina la regaña cuando dice que ya no quiere estudiar: *de qué vas a trabajar.* A G piensa que estudiaría: *para que tengas algo. Tener con qué defenderme y no ser ignorante y tonta.*

Su tía dice que cada quien obtiene lo que merece. Como ejemplo: su tía Adela se sacrificó por estudiar, ahora trabaja y está arriba. A G va a ser criticada, por sus tíos, si no aprueba el examen de admisión: *no rompiste la maldición.* Por eso piensa en irse con su hermana a Q R. Cuando entró a la prepa le dijeron: *estás rompiendo la maldición* (sus hermanos no han estudiado). Dos tías tienen estudios: por lo menos una tiene licenciatura; de su tía Cristina no sabe bien qué estudió.

El gusto de A G por el Derecho: empezó de relajo, sus amigos *drogos* le dijeron que tenía que ser abogada para que los sacara del *bote*. El papá de su mejor amiga es abogado y la animaba. En la materia de Psicología, su proyecto de vida lo hizo en torno a la carrera de Derecho. Le gustaría escribir para desahogarse. No lidiar con alumnos: no ser maestra. Le gustaría ser abogada limpia. No ser ignorante: *quiero salir adelante, no por lo económico; no quedarme a medias, para que no me vean la cara. Es algo interno: soy egoistilla. Lo que quiero para mí: sentirme satisfecha y que la relación con los otros sea mejor. No sentirme frustrada.*

Tiene una tía que trabaja en la S C T y que la anima: *para que tengas un sustento, para que no dependas de un tipo*. Le gusta el modo de ser de la tía. Su pareja tiene otra familia. Es feliz. No se complica la existencia. Le gusta leer, lo mismo que a A G. Referencias de lecturas: *Historia interminable*. De Horacio Quiroga: *Anaconda, Anaconda regresa*. La tía hizo la preparatoria y una carrera técnica. Mamá de la prima que más quiere. La prima también lee. Le gustan los niños. *Que no se pasen de lanza*, le recomienda A G.

## POEMAS

Respecto a su libreta de poemas: escribe para expresar lo que no puede decir. (De un poema a su novio): *Me gustaría decirle esas cosas pero no me nace en el momento*. Respecto a otro poema: *Estaba deprimida, me sentía sola. No podía dormir, tenía ansiedad. Empecé a llorar. Escribí y me quedé dormida. Fue hace dos años. Tal vez me sentía así por haber escuchado canciones góticas de la muerte. Al otro día supe que un amigo estaba en coma*. Otro poema: *para un chavo con el que andaba por lástima. No me atrevía a dejarlo porque tenía un problema de adicciones*. Le hartaba tenerlo cerca. Su mamá lo llevó a un centro de rehabilitación. Regresó y ella lo culpó a él por haberse ido sin avisar y así se libró de él. Otro poema: le gustaba un niño pero no la pelaba, la *bateó*. El sólo le dijo que le caía bien. *Se las para* (las nalgas). Dramatiza. Se sentía el *muy muy*.

## FRACASO EN EL EXAMEN

Ana Gabriela obtuvo 697 puntos en el examen de admisión a Licenciatura, cuando necesitaba alrededor de 800 puntos para ingresar a una carrera como Derecho. Lo que pensó respecto a no ingresar a licenciatura: *Chale, ya no me quedé. No es el fin del mundo: no estoy tan loca. Para no pensar, me distraje. Se me fue pasando la frustración*. Su novio le llevó un botezote de helado: *ten, desahoga tus penas. No con hacer berrinche voy a solucionar las cosas. Llegó mi mamá y se puso medio fresa*. Le contestó: *si quieres me voy, no fue mi culpa. Al fin de cuentas lo entendió*. Su mamá le dijo que no se fuera a Quintana Roo. Su novio le dijo que no se fuera, que se van juntos en medio año. Mamá: me dijo que si quería entrar a otra universidad tenía que trabajar. A G no quiere hacer las dos cosas, pues

se inutiliza y ya no hace nada. *Mejor de una vez le digo las cosas.* Para la próxima vez, su mamá quiere que tome el curso de preparación (para el examen de admisión a la BUAP).

En cuanto a la razón de su fracaso en el examen de admisión: *porque no le eché ganas, no estuve tan concentrada. En el examen, cantaba una canción. Tuve la culpa, por no analizar bien las respuestas. Me sentía muy tranquila. ¿Programada por si no entraba? Tal vez sí.* Cuando hablaba con sus tías le decían: si no entras no hay problema. Su mamá le decía: ve pensando qué vas a hacer. *Dudaban de mi capacidad o algo así.* Su prima le decía: seguro entras. Los antecedentes sí afectan: *siento que los demás piensan que voy a ser como ellos (hermanos). Que va a dar problemas como sus hermanos. Toda la gente espera lo mismo de mí.*

A G reprocha la actitud de sus familiares (principalmente tías y tíos), en cuanto a lo que esperarían de ellos: *en parte sí, cuando tienes un mérito no te lo toman en cuenta. Cuando te equivocas te lo echan en cara.* Está consciente: quiere demostrar que no es así. Quiere demostrar que lo que hace es por sí misma. Contradicción: le importa (lo que dicen) pero afirma que no le importa. Sus tíos piensan que debería lograrlo pero no creen que lo haga. Cuando su tío la criticaba, por su manera de vestir, ella contestaba: *cómprame ropa, tío. No te impulsan, no te empujan. No me importa pero quiero demostrarles.* Su tía favorita: le regaló dinero por su cumpleaños. *Puede ser que no entres, hay mucha gente. ¿Estás segura? Échale ganas. Y a lo que venga: échale ganas.* Ella le habló de otra manera. No le dijo: *¿Y si no entras?* Seguramente, le ayudaría a pagar una colegiatura. Sintió feo por su mamá. *Si me hubiera concentrado desde que entré, otra cosa hubiera sido.* No sabe si las cosas pudieron ser de otra manera. No cree en la fatalidad o el destino. *Si me hubiera apurado.* No lo siente como una injusticia. *Fue por mi culpa.*

#### POST-EXAMEN Y ETAPA RECIENTE

Después del fallido intento de ingresar a Derecho. En este semestre, agosto-diciembre de 2005, Ana Gabriela estudia —en el CELE (Centro de Lenguas de la BUAP)—un curso suelto de inglés. Planea irse en diciembre a Playa del Carmen Q. R., tal vez acompañada de su novio.

No parece ya tan decidida a intentar el ingreso el próximo año o, por lo menos, a la misma carrera.

En octubre de 2005, A G teme estar embarazada, lo cual la llevaría a la decisión de vivir con su ahora novio. Sin embargo, afirma que a pesar de esto mantendría su idea de hacer una carrera universitaria. Posteriormente, sabe que fue una falsa alarma.

Como lo proyectara, se va junto con su novio —en diciembre de ese año— a Playa del Carmen, Quintana Roo. Donde viven y trabajan su hermana y hermano mayores, con sus respectivas familias.

En Playa del Carmen, aprovecha su conocimiento del idioma inglés para trabajar, como encargada, en una tienda de gafas. Disfruta ganar su dinero y gastarlo a su gusto, renta un departamento, vive con su novio, quien también trabaja por un salario menor, no se deja *controlar* por él.

Regresa a un segundo intento de ingresar a la BUAP, ahora a Psicología. No es aceptada. Se relaja la relación con su mamá, quien advierte a su pareja que debe cambiar su actitud para con A G. Un tío le promete ayudarle a ingresar a la BUAP el próximo ciclo escolar y le aconseja inscribirse en una particular. Acepta quedarse e ingresar a una escuela *chafa*, de reciente fundación, a estudiar Psicología para poder explicarse lo que le pasa. Admite una ligera responsabilidad de su mamá en lo que a ella le pasa.

En junio de 2007, A G concluye el primer año de la carrera de psicología en la escuela particular, a la cual ya no juzga tan despectivamente. Obtiene buenas calificaciones y ha tenido oportunidad de acceder a diversos tipos de psicoterapia. Le han hecho ver su conflicto pendiente con su mamá y su papá muerto. Duda de intentar el ingreso a la BUAP, por tercera vez. Preferiría quedarse en esa escuela: nunca había sacado tan buenas calificaciones, aunque —a pesar de su beca- tiene que erogar cantidades que le han impedido comprar libros.

El 4 de agosto de 2007 se publican los resultados del examen de ingreso a licenciatura de la BUAP, para el ciclo escolar 2007-2008, y Ana Gabriela es aceptada con una calificación de 726 puntos.

## **ANA GABRIELA: VIVIR AL DÍA**

### INTERPRETACIÓN

Ana Gabriela se presenta en una primera etapa de su discurso como segura de sus acciones y con una sinceridad desprejuiciada y hasta violenta. No maquilla los comportamientos de su familia, no embellece su propia conducta. Está dispuesta a contar su historia, no teme enjuiciar a algunas personas. Tampoco culpa fácilmente a los demás.

Su trayectoria, aunque particular, está condicionada por factores de índole social. Es obvio que se vio sujeta, desde su nacimiento, a circunstancias que ella no decidió: tener un padre adicto y delincuente, que se autodestruyó; y una madre ingenua, sin preparación e incapaz de afrontar sola, con sus tres hijos, la vida.

Ocho años con su abuela, tíos y tías, fue un remanso antes de afrontar la realidad de su abandono. A los once años vuelve con su mamá y al desamparo, lo que se refleja con su debacle en el aprovechamiento escolar.

Nuevamente, interfieren factores de índole social: el fácil acceso de los niños y preadolescentes a la droga. El descuido y la desatención de la madre le permite conocer otras amistades y un amigo más grande que les enseña a fumar marihuana.

Es autocrítica: reconoce su flojera, su falta de claridad en su meta, su atracción por el relajó y los vicios. Sin embargo, concede un buen peso del problema a factores externos a ella: la incompetencia de sus profesores y profesoras, las presiones políticas del contexto escolar, la tacañería de su mamá. Acaso como reflejo y respuesta a su abandono, A G se presenta como alguien desapegada, desarraigada: se narra dispuesta a distanciarse de su mamá, de su novio, en cualquier momento.

Adquiere algunos lineamientos de conducta de sus familiares: su hermano le recomienda *no dejarse*, su tía le recomienda estudiar para *no depender de un tipo*. Ella advierte que sus tías están casadas con *patanes golpeadores*. Junto con su novio, deciden apartarse de los vicios. Sabe distinguir los verdaderos amigos de aquellos con quienes sólo comparte el relajó.

Simpatiza con jóvenes que se inscriben en movimientos contraculturales, con los que se identifica porque buscan lo mismo que ella, pero no se adhiere, no se deja etiquetar, no presenta blanco fijo.

Toma distancia de la decisión de su mamá: ella no impondría un padrastro a sus hijos, lo que evidencia un enjuiciamiento soslayado.

Siente que sus familiares no confían en ella, en su competencia escolar. Ella quisiera desatenderlos y contradecirlos a la vez. Sus críticas son una presión no un apoyo.

Admite su responsabilidad ante el hecho de ser rechazada al aspirar a una licenciatura (BUAP), pero no admite que alguien (su mamá) decida por ella su futuro escolar, condicionado a tener que trabajar para pagar una universidad particular. Sin embargo, en otros momentos ha permitido la intervención de una tía en sus decisiones.

En Playa del Carmen, encuentra su trabajo ideal anunciado por fácil, porque le permite vivir de su propio trabajo, sin el control de su novio y sin la sombra de su mamá.

En una etapa más reciente, decide estudiar psicología en una escuela *patito* para complacer a su mamá y a un tío, para explicarse lo que le pasa.

Aventura algunos planes: hacerse de un terreno y construir en dos años. Vivir con su novio. Ser madre a los 26 años.

Finalmente, no puede reprochar a un padre que hubiera sido más dañino vivo, pero acepta, tenuemente, la responsabilidad escasa de la madre. Toda su problemática parece centrarse en el conflicto con la madre, aunque su aparente fortaleza resida en minimizarlo diciendo que no le importa. Parece que nada le haría más bien que la reconciliación con su mamá.

Otro problema social: a la institución escolar sólo parecen importarles las estadísticas, sin la capacidad para atender este tipo de casos y de conflictos.

A G hace una valoración positiva del éxito escolar. A pesar de todo estudia e invita a su novio a imitarla. El problema emocional con su mamá le impide o le ha impedido apropiarse el valor del éxito escolar, no ha tenido el valor.

Incluso con todas las peripecias y vaivenes de su vida, Ana Gabriela ha mantenido unas constantes: la relación con la mamá y el tema de continuar sus estudios. Ambos aspectos van ligados. La madre puede no ser una madre ideal –como ha dicho A G- pero quiere que su hija estudie. La hija externa un conflicto pendiente con la madre pero no rompe con ella ni la desatiende en cuanto a continuar sus estudios.

A G es aceptada en la carrera de Psicología en la BUAP, en su tercer intento de ingreso, siguiendo la recomendación de su mamá. Admite la existencia del conflicto con su mamá, quien la apoya lo mismo que el novio de A G, pospone la vida de pareja con éste hasta concluir su carrera.

A G parece cursar por un mejor momento en su estabilidad emocional y en sus perspectivas de futuro.

En un reciente encuentro con Ana Gabriela, el 25 de septiembre de 2008, después de más de un año de no verla. La encontré –casualmente- en el centro de la ciudad, la advierto contenta y relajada, le pregunto por su mamá y me hace saber que están en una situación más armónica. Se despide de mí, por primera vez me da un beso y me abraza, me dice que me cuide. Sé que entiende que este proceso ha terminado y que está agradecida.

#### CONCLUSIONES PARTICULARES: ANA GABRIELA COMO OTREDAD

Difícilmente me habría encontrado con Ana Gabriela, ya que ella no pertenecía al tipo de estudiantes con los que habitualmente solía concordar y convivir más de cerca; es decir los que sobresalen en mis asignaturas por su creatividad o su disposición, por su interés en la lectura y escritura literaria o la expresión dramática. Así que bien podría calificar a Ana Gabriela como una representante de “los otros alumnos”, respecto a mi mismidad como profesor.

Con quienes establezco una relación de mismidad siempre son los menos, en cambio, siempre será la mayoría el grupo de *los otros*. Aunque ahora tengo representantes en ambos sectores, lo que tendría que ser el propósito de todo Escritor de Vidas.

A pesar de haberme sido enviada como tutorada, el encuentro con A G estuvo

condicionado por mi interés de investigación; el retraso en ésta también favoreció que yo hubiera podido prolongar el seguimiento de su desplazamiento en su Construcción de Vida.

De acuerdo con la teoría narratológica, la principal destinadora, en la vida de Ana Gabriela, fue su mamá; cuya acción destinante estuvo ligada con su incapacidad para ocuparse de ella. Curiosamente la misma madre ocupa el principal objeto de valor de A G, siendo su antagonista fundamental la falta de competencia e independencia de la madre para atender a su hija, aunque esta incapacidad es personificada, a los ojos de A G, por la pareja de su mamá. Su abuela y su tía Cristina cumplieron el papel de coadyuvantes en el desplazamiento vital de Ana Gabriela.

El conflicto emocional con su mamá se muestra como el eje de su vida y, por mi parte, he podido vivenciar ese desplazamiento que pudiera consistir en otra nueva percepción de su relación y de los hechos con ella. No dudo de que A G tenga un interés genuino en su carrera de psicología y confío en que la concluya con éxito y siga desplazándose hacia estaciones de mayor satisfacción personal.

En cuanto al género dramático a que corresponde la visión dramática de su percepción como protagonista de su vida, A G se ubica dentro del género teatral de Pieza, ya que presenta un desajuste con respecto a su entorno, constituido básicamente por su madre, sin embargo –afortunadamente- tiende a reconciliarse consigo misma

Comparando la línea de construcción de vida de Ana Gabriela con la de las otras chicas investigadas, podemos observar que: Miryan se construye respecto a su futura responsabilidad ante la enfermedad mental de su hermana; Catalina se construye respecto a su futura soledad de hija única por la enfermedad (cáncer) de su mamá que siempre la ha respaldado; Xóchitl se construye respecto de una mamá que no supo atenderla, encargándola en otras manos y agregando dos hijos más a la carga sobre su inmadurez; Ana Gabriela se construye respecto del conflicto con su mamá en relación con la incapacidad materna de sobrellevar la vida con tres hijos de un difunto esposo con su necesidad de una pareja incómoda.

Tal vez el desplazamiento más significativo en la construcción de vida de Ana Gabriela es desde un primer momento en que afirmaba estar segura de justificar su comportamiento y su actitud hacia una madre que no supo ser madre –según decía–, hasta un momento más reciente en que ha reconocido en su relación con su madre su único y verdadero conflicto, llevando una relación más armónica.

No pretendo haber *curado* a Ana Gabriela, sólo he vivenciado su desplazamiento y, a pesar de la identificación anímica compartida en una interlocución tan sincera y desprejuiciada, no hemos sobrepuesto nuestros mundos particulares, seguimos siendo *otros*.

Estas cuatro jóvenes han logrado dar continuidad a sus estudios en licenciaturas de la propia BUAP, aunque son diversas las circunstancias en que esto ha sucedido. No les pasa exactamente lo mismo ni responden de la misma manera, con la misma actitud, ante su propio conflicto personal; lo que sí es una constante es la construcción de una situación problemática de no fácil solución desde sus posibilidades, por supuesto.

Acaso preferí el caso de Ana Gabriela por sentirlo más distante de mi experiencia personal, porque fue la única de las alumnas que tuvo que retrasar por más tiempo (dos años) su ingreso a una licenciatura de la BUAP, en fin por ser *más otra*. Otredad que puede verse en la tabla comparativa del Anexo VI (A).

No puedo dejar de preguntarme: ¿Y si la institución concediera un espacio para la intervención logopedagógica cifrada en mi Construcción de Vida?

¿Y si Ana Gabriela hubiera sido escuchada y atendida desde antes?

En cuanto a los jóvenes investigados, sin demeritar su participación, su apertura narrativa fue más limitada que en el caso de las adolescentes, por lo que el conocimiento y la cercanía fueron superiores en el caso de ellas. Sin embargo, por lo que respecta a ellos: Tres han realizado una carrera: dos en la BUAP (Miguel Ángel y David), uno en la Universidad Tecnológica de Puebla (Fernando). El cuarto (Gregorio) ha tenido que trabajar y enfrentar conflictos y responsabilidades familiares, sin renunciar a la idea de estudiar la carrera de Mecánico diesel (2011).

Hasta donde me fue posible darles seguimiento, todos han tenido una trayectoria positiva en cuanto a la valoración de la continuidad de sus estudios después de la preparatoria. Consultar Anexo VI (A) y VI (B).

Miryan Abigail y Miguel Ángel ya viven, respectivamente, la vida de pareja; siendo Miguel Ángel padre de una niña. A ellos se ha sumado, recientemente, Catalina, quien se acaba de casar (2013).

Sólo puedo desear que cada uno sea, plenamente, el protagonista de su vida.

Por otra parte, este recorrido puede ser fácilmente parangonado por otros profesores e investigadores y con otros alumnos, seguramente, con mejores recursos en el futuro inmediato.

## **SEGUNDA PARTE: NARRATIVAS DOCENTES**

### TIPOLOGÍA DE LOS DOCENTES

La planta docente del plantel se compone de un número promedio de 100 docentes (aquí incluyo a las tres maestras que cumplen funciones directivas) los cuales pueden ser divididos de acuerdo a su ubicación en un marco político-laboral, donde son distinguibles factores como: antigüedad, vía de ingreso al trabajo, categoría de su plaza, condición en su plaza, grado académico del docente.

Por lo anterior, la fecha de ingreso y las condiciones laborales son factores importantes, pudiendo establecerse la siguiente división:

- a) PRIMER SECTOR: Los docentes que ingresaron antes de 1990 (20% de la planta), cuando el ingreso se decidía de manera bilateral UAP-SUNTUAP. En un razonamiento lógico, aunque no menos ingenuo, podemos suponer que los de este primer sector son los de mejores condiciones laborales resumidas en tener base en su plaza y en ser trabajador de tiempo completo. Demos como cierta esa suposición con algunas excepciones.
- b) SEGUNDO SECTOR: Los que ingresaron unilateralmente a partir de 1990 y con más de 5 años de antigüedad (50%). Aquí podemos distinguir a los CONSOLIDADOS, que

poseen definitividad y tiempo completo, mientras que los NO CONSOLIDADOS serán los que no tienen tiempo completo, casi todos definitivos en su plaza de hora clase o medio tiempo.

- c) TERCER SECTOR: Los que ingresaron en el último sexenio (30%), también de manera unilateral -del 2007 a la fecha- y cuya permanencia, en algunos casos, aún está en duda por no ser de base muchos de ellos.

En cuanto a los del tercer sector, podemos afirmar que no son definitivos y sí empleados de hora clase, mientras las excepciones irían en el otro sentido, los que ya tienen base y una categoría superior, a pesar de su reciente ingreso.

#### TIPOLOGÍA EN TÉRMINOS DRAMATÚRGICOS

Siempre en función de las narrativas de vida y de las observaciones del investigador en actos masivos —como las reuniones de maestros convocadas por la dirección escolar, en las que no es extraño que se citen para dar instrucciones, aunque se realice planteando las preocupaciones de la dirección— y tratándose de la *dramatización* como uno de los conceptos fundamentales, bien podemos echar mano de los géneros teatrales para proponer una tipología dramatúrgica, describiendo el pensamiento que los podría caracterizar, a saber:

- a) Melodramáticos. Sólo es necesario “ponerse la camiseta”, ser muy trabajador, colaborador y /o aportador dentro de los lineamientos que traza la administración escolar.
- b) Cómicos. No creemos ni queremos que la situación mejore, sólo hay que dejarse llevar y sobrevivir para obtener el mayor beneficio laboral con el menor esfuerzo.
- c) Tragicómicos. No creemos que haya grandes mejoras porque no existe ese propósito oficialmente, sólo queda desarrollar un trabajo alternativo, creativo, resistente y cuasi personal —dentro de una direccionalidad— con mínimos o modestos resultados.

- d) Fársicos. Hay que respaldar las acciones de la administración, cualesquiera que éstas sean, o —por el contrario—simular una oposición, con la única condición de que se nos conceda un beneficio personal o familiar, extraordinario e inmediato.

#### ACTITUD DE LOS DOCENTES ANTE EL INVESTIGADOR

Muchos factores pueden condicionar la actitud del docente ante el investigador, aunque debo agradecer una buena disposición en casi todos ellos. Abarqué a tres cuartas partes de la planta académica, dejando fuera —en muchos casos— a los que apenas se incorporan al contexto.

Incluyo en la planta docente, de 100 profesores, a los funcionarios actuales de la dirección (2009-2013) que tienen cuatro años en el cargo (directora, secretaria académica y secretaria administrativa), dado que no los entrevisté en su calidad de funcionarios —en el cargo que ahora desempeñan— y que su experiencia más gruesa está en la docencia.

También fueron entrevistados cuatro de los cinco profesores que han dirigido a la preparatoria con anterioridad a la administración actual, el profesor restante (jubilado en 2010) no aceptó la invitación al diálogo que —seguramente— habría sido valioso, aunque incorporo los dichos que desprendo de dos etapas de convivencia con él mismo: la primera, en el ciclo escolar 1989-90, cuando me eligen Secretario de Actas en el Consejo de Gobierno, siendo él el Coordinador del plantel y presidente de dicho Consejo; la segunda en sus últimos años en la preparatoria (2008-2009) cuando me invita a registrarme como candidato a Consejero Universitario, siendo —finalmente— él quien se registra.

El grado de profundidad en las entrevistas a los docentes es diverso, de acuerdo a la siguiente descripción:

- 1) Narrativa de Vida. Generalmente compañeras que han participado en dos o más de mis talleres de Alteridad, aunque hay excepciones de algunos compañeros y compañeras que, sin haber participado, muestran a la primera una gran disposición narrativa. Este grupo es de doce personas.

- 2) Narrativa laboral. La mayoría de los docentes entrevistados hablan principalmente de aspectos laborales con algunas referencias a su vida particular. Este caso es el de treinta personas.
- 3) Diálogo cotidiano. Con algunos docentes mantengo una interlocución abierta, más que una entrevista ocasional, que parte de una temática laboral y va derivando hacia un conocimiento vital. Esta situación incluye a seis compañeras y tres compañeros.
- 4) Casos adversos. Una compañera negó utilidad a una narrativa de vida en el medio laboral, (falleció el 22 de diciembre de 2011). Un compañero eligió hablar sólo del discurso de las competencias sin fijar su postura. Otra compañera se negó a concederme la entrevista, argumentó cansancio y desinterés.

Mi percepción es que he iniciado un proceso que abre la posibilidad de que los sujetos transiten por otras etapas y de que aquellos que se muestran herméticos puedan, posteriormente, mostrar mayor apertura, siempre que se dé continuidad al trabajo. Investigar las relaciones intersubjetivas es un proceso abierto pues siempre es posible establecer relaciones entre los sujetos de mayor calidad, lo que apunta a una relación de alteridad.

#### OBSERVACIONES GENERALES

No es posible que yo pretenda respuestas uniformes o análogas, cada quien habla de lo que puede hablar, observándose lo siguiente: Los de mayor antigüedad hablan del contexto porque pueden hacerlo, pero poco lo hacen de su trayectoria de vida, mientras al segundo sector pertenecen los que están dispuestos a narrar su vida, acaso porque aún están en una etapa más necesitada de definición; incluyendo algunos del tercer sector, en su caso, por su juventud y su necesidad de confiar su problemática a un compañero mayor.

- a) El conocimiento y la cercanía que tengo sobre mis compañeras y compañeros docentes son diversos, sin embargo la constante es una actitud de apertura y una disposición al diálogo, sin dejar de mencionar —entre el personal de reciente ingreso— algún caso de quien mostró inicialmente una gran apertura y luego un súbito cambio en su actitud y, además, de alguien que, a pesar de acostumbrar una actitud

afectuosa, en un momento dado, mostró una extraña actitud inhibida —evitando deliberadamente mirarme y, por ende, saludarme—cuando coincidimos en el espacio de la dirección de la escuela.

- b) El personal que se ha integrado en mis talleres pertenece a los tres sectores señalados según su antigüedad. Varios se declaran dispuestos a darle continuidad a través de nuevos talleres, incluso sin el interés por la constancia sea una condición.
- c) Algunos compañeros y compañeras docentes manifiestan su agotamiento en su labor de profesores con expresiones como: “ya di todo lo que tenía que dar”, “ya no tengo paciencia”, “si empeoran las condiciones (laborales) me voy”, “ya nos alcanzó la tecnología”, “estoy cansado de tanto burocratismo y de que se nos imponga hasta lo que tenemos que estudiar”, “No manchen, me voy antes de que pongan el checador digital”. Algunos de ellos manifiestan su insatisfacción a un paso de la jubilación pero otros aún les restan años de labor —sobre todo— por la decisión institucional de incrementar los años de trabajo obligatorios para la jubilación.
- d) La condición del docente en la plaza es un factor determinante y se refiere al hecho de tener o no tener base, llamada —en nuestro medio—“definitividad”. Esto significa cierta garantía de permanencia en el trabajo. Por lo tanto este es, generalmente, un primer objetivo a lograr para la mayoría de los docentes. Una vez logrado, la mejoría laboral que da bastante satisfacción es conseguir el tiempo completo.
- e) Salvo algunos casos especiales, la mayoría de profesores del primer sector son definitivos y de tiempo completo. Los del segundo sector, los del inciso b, son el grupo más diverso, pudiendo subdividirse entre los que ya cuentan con definitividad y tiempo completo y los que sólo tienen definitividad.
- f) Aquí puedo observar que el sector más inconforme —laboralmente hablando—es el de aquellos que han obtenido la definitividad (en plaza de hora-clase o medio tiempo) y no han obtenido el tiempo completo, a pesar de que se sienten merecedores de ello.
- g) Éstos últimos se caracterizan por tener más de diez años de antigüedad y una situación laboral insatisfactoria —cifrada en la nula obtención de su tiempo completo—

algunos de los cuales han empezado a hacer explícita su inconformidad al desafiliarse de la ASPABUAP (sindicato blanco de la rectoría) y, en algunos casos, incorporándose al SUNTUAP.

- h) Contar con definitividad da cierta fortaleza para atreverse a mostrar señales de inconformidad, siempre y cuando no se tenga alguna debilidad académica, con esto me refiero a que se carezca de título universitario o se esté disfrutando de alguna canonjía, lo que inhibirá —por lógica—cualquier exhibición de inconformidad.
- i) El grupo de docentes sin definitividad lo constituyen algunos del segundo sector y, por lógica, casi todos los del tercero. La debilidad académica y la inestabilidad laboral, por razones obvias, pueden obligar a la lealtad o a la sumisión política. De este sector podemos entender su mutismo o reserva a la hora de ser entrevistados, lo que tampoco se da en absoluto, también en ese sector encontré disposición al diálogo.
- j) Los que han ascendido laboralmente de manera rápida, descalifican el factor antigüedad, aunque la valoran paradójicamente por el deseo de jubilarse a corto plazo.

#### DESCRIPCIÓN DEL IMAGINARIO DOCENTE DE LA COMUNIDAD

Tematizar las relaciones intersubjetivas y la satisfacción docente con las profesoras y profesores de nuestro contexto de investigación me ha permitido construir una descripción de los esquemas de pensamiento intersubjetivos que dan lugar a un imaginario docente de la comunidad.

En este imaginario docente se incluye la subjetividad de quienes han sido o son funcionarios en el plantel, es decir, quienes han desempeñado la dirección del plantel y/o las secretarías académica y administrativa de la escuela; también se incluyen maestros fundadores, los cuasijubilados, sumados a los que ingresamos pocos años después y que aún estamos activos en el centro escolar. Agradezco la disposición de cada uno de mis congéneres y respeto su manera de pensar aunque no necesariamente ni en todo momento coincida con la mía.

Acorde con la etapa modernizadora de la institución, en nuestro contexto se percibe un clima de pasividad política —descontando los conflictos fraternos, en ocasiones, dentro del grupo hegemónico por los escaños del poder local—lo que se demuestra con el hecho de que sólo se hayan efectuado verdaderas elecciones de director en tres momentos a lo largo de 32 años de existencia de la preparatoria —y se completarán 20 años, en el 2013, antes de que se presente una nueva posibilidad de elección—ocurriendo ocasiones en que ni siquiera se hacen públicos los resultados de las votaciones como sucedió en el mes de abril de 2011 y febrero de 2013, con candidatos únicos —aunque oficialmente se denominen *candidatos de unidad*—en las elecciones de Consejeros Universitarios.

Por razones obvias de antigüedad y de pertenencia a la etapa disidente de la universidad, los docentes del primer sector —incluyendo a los exfuncionarios—aportan los mejores testimonios para la construcción intersubjetiva del contexto en el rubro político-electoral.

Respecto a las gestiones administrativas, podemos distinguir cuatro etapas:

La primera: de 1981 a septiembre de 1990, encabezada por personajes de la vieja universidad que se sostuvieron en la etapa moderna, guiando la transformación de la institución.

La segunda: de septiembre de 1990 a diciembre de 1999. La etapa de tensiones y altibajos en camino de consolidar el nuevo modelo. Refleja la transición de la universidad en su línea modernizadora: tres son los directores de esa etapa y dos, de los cuales, sufren su destitución a diferentes alturas de su gestión. Obviamente, ninguno logra reelegirse.

La tercera: de enero de 2000 a octubre de 2009. No hay duda de que es una etapa de consolidación con el sólo hecho de que una misma persona se mantiene como dirigente durante casi diez años.

La cuarta: A partir de octubre de 2009 se vive una nueva etapa. Se advierte un relajamiento que puede obedecer a factores explícitos: Se extingue el sector de docentes que proceden de la etapa disidente de la universidad, se ha jubilado el profesor que más influyó políticamente en nuestro contexto —con base en datos históricos y en testimonios de

los sujetos—, el ingreso de profesores jóvenes que en un lustro más constituirán la mitad de la planta docente.

Por razones obvias también, las etapas que más se tienen presentes en la subjetividad y en la emoción de los actores son las dos últimas (13 años) y las más sujetas a evaluación de parte de ellos.

En algunos de los que fueron principales actores políticos se percibe una actitud emocional de frustración, básicamente por ver interrumpida su carrera política universitaria, o por una “especie rara de nostalgia”, lo que probablemente les facilita la apertura discursiva ante el análisis de la política institucional, a pesar de que llegan a reconocerse como pertenecientes a otra categoría en el esquema institucional que uno de ellos denominó: *hijos del sistema*.

La función del director se define —por un exdirector— como la de un minidiós que puede decidir libremente para otorgar o negar los beneficios laborales de sus subordinados, lo que en muchas ocasiones evidencia —en aquellos— una actitud paranoica, acusando a sus colaboradores de maquinarse en contra de ellos, lo que puede explicar la destitución frecuente de secretarios (catorce casos), sin olvidar —tampoco— que dos directores fueron destituidos, lo que justificaría su paranoia.

Hay quienes llegaron a ocupar la dirigencia escolar casi empujados por su grupo político en la inteligencia de que no estaban equipados para consolidarse políticamente entre la clase dirigente universitaria, los que parecen satisfechos de haberse apartado de esa actividad con la tendencia a declararse —en su gestión— polichinelas del autoritarismo institucional, casi siempre atribuible a las exigencias del gobierno mexicano y de la economía mundial. Incluyendo a quién no fue capaz de concluir su gestión o de reelegirse en el cargo.

Los docentes añejos acusan la extinción de la universidad crítica, con actitudes que a veces se traducen en un exceso de pasividad y hasta de obediencia ingenua de todos los mandatos de la jerarquía universitaria, aunque hay quienes han sido consistentes en sus convicciones, los que mantienen su discurso crítico con los estudiantes y los que revelan un dejo de culpabilidad al haber ayudado a construir la actual situación que se resume en la calificación de una universidad entreguista.

Los tradicionalistas-empresariales, quienes soslayan evaluar la intervención de los políticos y se enfocan a recetar en el contexto local un modelo que incluiría valores cívicos y actitudes empresariales que son propias de las universidades privadas y confesionales de nuestra ciudad.

Están en proceso de *extinción*, es decir de jubilación, profesores que supieron ganarse el respeto y la voluntad de sus alumnos a pesar de sus estilos diversos en la docencia: tradicionalista-autoritario, crítico-dedicado o arrabalero-moralizador, teniendo como común denominador que el alumno reconociera haber aprendido de ellos, lo que estos docentes siempre valoraron prioritariamente, dicho esto sin detrimento de las individualidades que despuntan en la nueva generación.

Los que se jubilan no tienen claridad en cuanto a un nuevo proyecto de vida y la disyuntiva parece ser quedarse en casa —a veces, en soledad— o evitarlo con cualquier actividad emergente en sus vidas.

Los que aún permanecen activos, del sector antiguo, para estar en condiciones de jubilarse —de acuerdo a las nuevas reglas y por lógica—deben estar cercanos a los 30 años de trabajo, lo que equivale a haber sido fundador de la preparatoria. Sus razones para conservarse activos son básicamente económicas: no quieren perder sus becas al desempeño docente o aún tienen hijos que dependen de ellos, algunos tienen la vaga esperanza de jubilarse como funcionarios, otros no quieren reducirse a enfermos o enfermeros en su círculo familiar, sin faltar los que posponen reducirse a la soledad de su hogar.

Los integrantes de este grupo rondan los 55 años de edad, en función de esto algunos del segundo sector pudieran sumárseles en su cercanía o expectativa de jubilación pero no tienen la suficiente antigüedad por alguna de dos razones principalmente: interrumpieron en algún momento su trabajo o éste ya es un segundo trabajo en su vida laboral, siendo ya —algunos—jubilados del primer empleo.

Los que están de salida se declaran exhaustos, desfasados, rebasados por la modernidad, agobiados por el endurecimiento burocrático y la pérdida de libertades. No es ocioso citar el hecho sincrónico de que cinco compañeros hayan fallecido entre el 22 de

diciembre de 2011 y el 13 de febrero de 2013, cuya edad estaba entre los 50 y 60 años, casi todos jubilados por motivos de salud.

Sorprende que algunos del primer sector y consolidados del segundo repitan el discurso oficial fatalista: la situación precaria local se explica sólo por los grandes problemas de la economía mundial, sin reparar en las decisiones políticas de los dirigentes locales.

Aunque entre los del viejo sector se encuentran docentes con experiencia política administrativa o con capacidad crítica, por razones naturales, los próximos dirigentes de la preparatoria emergerán del segundo sector, sobre todo entre aquellos que han demostrado habilidad para alcanzar fortalezas laborales y que se muestran dispuestos a reproducir el esquema actual, dando continuidad a los lineamientos de la política hegemónica, ya que no se hacen explícitos —en nuestra localidad— proyectos auténticos más allá de los intereses personales.

Los profesores que aspiren a alcanzar puestos directivos en el futuro inmediato tendrían que estar afiliados a la ASPABUAP (Asociación Sindical de Personal Académico de la BUAP) y tener presencia a través de algún contacto ubicado entre la jerarquía institucional, ya que se dice que todos los docentes estamos etiquetados, lo que concuerda con la afirmación de un excoordinador de la preparatoria, el de más larga trayectoria política ligada a nuestro centro escolar.

Los ya consolidados del segundo sector hacen una crítica de baja intensidad para no renunciar a posibles nuevos beneficios. Los no consolidados se sienten más inquietos e inconformes por no ver llegar su ansiado *Tiempo completo*. De estos, la mayoría opta por la paciencia y la obediencia en espera de ser beneficiados; algunos —después de algunos intentos— optan por desafiliarse de la ASPABUAP sin una gran convicción ideológica y una ética firme, lo que los hace objeto de críticas de parte de los viejos y los consolidados del segundo sector, en razón de que apuestan a las bondades de un caudillo o de que no enarbolan su calidad académica, apelando reclamar exámenes por oposición.

El manejo político y la situación laboral son factores estrechamente unidos, ya que no existe en la práctica un procedimiento que garantice —bajo criterios estrictamente académicos— el ingreso y la mejoría laboral, ya que siempre están condicionados por

criterios políticos que se manifiestan en los candados así establecidos: por lo tanto, en la práctica, los derechos laborales son manejados como un favor que el docente debe retribuir cuando y como se le exija, sobre todo en la etapa modernizadora de la universidad, de 1990 a la fecha.

Los del tercer sector saben que *lo que caiga es bueno*, con las honrosas excepciones de quienes tienen la solidez educativa y la inteligencia crítica para analizar el contexto y percibir —entre otras cosas— los hábitos obsoletos de los viejos mentores, sin dejar de formular propuestas positivas aunque ingenuas, por falta de conocimiento del contexto y por su incipiente permanencia en él.

Es una constante en el discurso docente —de cualquier sector— un deseo de afirmación o confirmación, evaluando negativamente el trabajo de los otros docentes por diferentes razones y en función de su ubicación en la tipología respectiva. Esto nos revela, en principio, una actitud vigilante de cada profesor sobre sus congéneres, de lo contrario no podrían sostener esas afirmaciones.

Cada docente suele atribuirse cualidades como laboriosidad, calidad, puntualidad, actualidad, competitividad, en contraste con lo que observa en sus compañeros. Hay necesidad del otro para compararse, para decir que aquel no es bueno y él sí, lo que los mantiene en una etapa de refuerzo de su identidad, considerando al otro sólo como referente.

Aparte de los casos excepcionales del tercer sector, los ojos experimentados señalan la trascendencia en la práctica de sustituir a los profesores que se jubilan o a los que ya no son contratados a través de decisiones unipersonales, bajo ningún criterio explícito y consensado académicamente, lo que puede generar condiciones de declive en la labor sustantiva del centro educativo.

También ha sido una práctica, en los momentos coyunturales, que un sector disidente —apadrinado por algún jerarca— sonsaque beneficios laborales casi exclusivamente para una familia y sus muy allegados, lo que se demuestra —en la práctica— con el hecho de que esos beneficios se otorgan sin el mínimo requisito de la antigüedad, sin mencionar otros requisitos.

En los procesos electorales ha sido común involucrar a los alumnos deficientes que por su condición están más expuestos y necesitados de ayuda para subir su promedio, mientras que los alumnos brillantes son independientes, saben qué es lo suyo y que difícilmente se les puede manipular, esta percepción es común en los testimonios de docentes y alumnos.

Este diálogo que aspira a ser intersubjetivo entre el escritor de vidas y los actores docentes, bien puede caracterizar un imaginario social que nos ayuda a entender porqué se sostiene el poder institucional, a pesar de las expresiones de insatisfacción de algunos sectores de académicos con mayor o menor intensidad, de acuerdo a sus condiciones laborales.

La inconformidad de los docentes es únicamente por no haber obtenido los beneficios a los que aspiran bajo esas circunstancias, pero no para tomar acciones con miras a modificar esas circunstancias. Incluidos los casos de quienes afirman: “mientras no se metan conmigo, todo está bien” —sobre todo—habiendo ya recibido beneficios de privilegio.

Los más analíticos advierten sobre los peligros de la tendencia en la conformación laboral de la planta docente: en un tiempo aproximado de cinco años habrán desaparecido los mentores sobrevivientes de la etapa disidente de la universidad, que habrán sido reemplazados por jóvenes profesores principalmente.

Algunos docentes no le atribuyen ningún beneficio a pertenecer a algún sindicato, a veces porque no fueron apoyados cuando lo necesitaron o porque los beneficios laborales se los han conseguido al margen de la intervención sindical, esto se expresa con un ánimo de reproche, por lo tanto, se sugiere la negociación individual o se denuncia —como justificación—el individualismo imperante.

También afloran, en la subjetividad de docentes antiguos que tuvieron la oportunidad de estar junto a los protagonistas en las decisiones políticas, prácticas que en su momento atentaron contra la dignidad y la seguridad de la vida humana, lo que nos reservamos porque revelaría la identidad de las fuentes.

Algunos docentes que tuvieron una experiencia laboral ajena al contexto aportan alguna imagen de lo que debería ser la administración de la preparatoria en cuanto a la manera de integrar a los subordinados con un trato más sensible y compasivo.

No es inútil señalar que mi disposición de alteridad comprende a todos mis compañeros y congéneres, independientemente de cómo se hubieren desempeñado en el pasado, más bien recomendaría ser propositivos en lo porvenir sin negar el imaginario social que condiciona nuestras conductas.

En una relación intersubjetiva con los compañeros, o excompañeros, podemos tematizar una ética, un deber ser, lo que no acostumbro es dictar un comportamiento de una forma externa. Acepto la posibilidad de analizar y evaluar las acciones de los personajes públicos, pero en cuanto a su conducta como sujetos sólo puedo ayudarlos a que se autoevalúen.

En el imaginario docente, por lo menos, nuestros funcionarios se ven con altas retribuciones económicas aunque, ya despojados de su poder, no recuperan la imagen de que gozaban antes de ocupar el cargo, cuando eran nuestros congéneres, muchos de ellos han optado por no regresar a ser maestros, pues es un hecho que se les brinda la oportunidad de emigrar hacia otra instancia universitaria a quienes aún no alcanzan la jubilación en ese momento.

En esta descripción, no me mueve la emoción de denostar a algún compañero, prefiero socavar —acaso— el sistema que los utiliza, al que ellos han preferido o necesitado servir.

#### RASGOS SIGNIFICATIVOS EN LAS NARRATIVAS DE VIDA

Los docentes inclinados a desarrollar una narrativa de vida son principalmente de género femenino y pertenecen al segundo sector (con una antigüedad superior a los 10 años) incluyendo algunos del primer y tercer sector. Con el respeto que corresponde a su confianza, sólo cito generalidades sin especificar casos que pudieran ser identificables.

- A) Estos compañeros docentes inician su narrativa de vida con una gran confianza y disposición, con lo que me siento afortunado. Mi expectativa es que nos pudiéramos desplazar todos hacia una Construcción de Vida.
- B) El papel de la madre ha jugado un papel trascendente en el grado de insatisfacción actual de los sujetos. Siendo la *destinadora* fundamental en la narrativa de muchos de ellos, lo que concuerda con las construcciones

estudiantiles. En algunos casos lo ha sido la actuación percibida como deficiente de ambos padres.

- C) Algunos rasgos preponderantes son la madre ausente o la madre descuidada a temprana edad de los sujetos, obedeciendo este descuido a conductas adictivas o de búsqueda de su propia satisfacción, en relación a conflictos de pareja.
- D) También se advierten casos de problemas fisiológicos más allá de situaciones traumáticas, habiendo quienes han recurrido a ayuda profesional sin que afirmen haber resuelto el fondo de sus malestares existenciales, aunque los sujetos sobreviven socialmente.
- E) Si bien es cierto que hay una gran disposición narrativa, los menos son quienes han podido entrar en un proceso autoevaluativo de su situación con miras a un desplazamiento en la versión anquilosada de los hechos.
- F) Existe resentimiento —en algunos casos— que data de sus experiencias de vida previas a su malestar docente, pero no siempre los docentes han llegado a aceptar un vínculo entre ambos factores: el resentimiento vital y su malestar docente.

#### ANÁLISIS PARA UNA CONCLUSIÓN

Las construcciones de vida corresponden a los adolescentes y a pocos docentes que se volvieron cercanos al investigador, lo propio de los profesores es la narrativa de vida en el mejor de los casos, en otros sólo refieren sus vivencias laborales con inclinación a la queja desesperanzada y sin propósitos explícitos.

Los jóvenes tienen una vida más contable y menos prejuicios para mostrar apertura en las entrevistas, la que muchas veces se facilita por la lectura ética de mis asignaturas. Por lo tanto, la narrativa de los estudiantes tiende a convertirse en construcción de vida como una experiencia de desplazamiento, mientras que la mayoría de los profesores se queda en narrativas que refieren vivencias con menores desplazamientos.

En algunos temas se encuentra concordancia en ambos sectores, como el papel de la madre en sus vidas y la percepción de algunos factores del juego político-electoral. Otros temas no son comunes por razones obvias.

Lo importante de tematizar las relaciones intersubjetivas es que damos lugar a que se abra un proceso que siempre podremos perfeccionar para tener la oportunidad de que las narrativas laborales se vuelvan narrativas de vida, las que a través de una autoevaluación puedan llegar a verdaderas construcciones de vida, en una interlocución que mejora la calidad de las relaciones intersubjetivas con dirección a relaciones de alteridad, sabiendo con Demetrio que: “El objetivo de la introspección es el placer de dedicarse a esta ocupación de la mente hasta los últimos instantes de la vida, para no desperdiciar, ni siquiera un instante, del diálogo *en plural* con uno mismo” (1999: 67).

El ejercicio como escritor de vidas me ha servido para desempeñar mi concepto de tutoría con mis alumnos y mis compañeros profesores relativamente jóvenes. La función del tutor debe ser pedagógica para acompañar al tutorado en un conocimiento de sí mismo como sujeto de su historia, lo que resulta contrario al discurso de nuestro contexto, en el que parece reducirse a cuestiones técnicas, burocráticas y utilitaristas para la obtención de puntos para las becas docentes.

Las acciones administrativas parecen marchar en otro sentido con acciones no consensadas en la comunidad educativa y que generan tensiones y angustias – principalmente—entre los docentes, por ejemplo: la instalación de cámaras de vigilancia y la amenaza del “checador” digital de asistencia, sin contar con el inminente arribo de un formato de planeación horaria de las actividades en el aula, lo que facilitaría la supervisión y control del comportamiento docente.

Sin embargo, concedemos el beneficio de la duda a nuestras autoridades constituidas por seres humanos susceptibles de convertirse en sujetos de su narrativa de vida en beneficio del otro, como debe corresponder al ejercicio público.

Para ser tutor se debe ser tutorado y los docentes deben construirse narrativamente para que aprendan a ser escritores de vidas que propicien el desplazamiento narrativo de sus alumnos y se asuman como protagonistas de sus historias.

A pesar de todo, y ojalá nos equivoquemos, no se avizoran respuestas conjuntas a esta cadena creciente de imposiciones que en el discurso –cuando éste existe–se justifican como característica de los nuevos tiempos en que la obediencia al metapoder –semientucubierto–traerá el beneficio de los recursos económicos para las entidades escolares.

Recientemente (2011-2013), se develan preocupaciones administrativas con base en la interpretación desfavorable de los resultados obtenidos en exámenes externos de control (Ceneval: Exani-I y Pre Exani-II, Enlace, Pisa), sin que se propongan acciones novedosas fundamentadas en relaciones intersubjetivas considerando a todos los actores educativos.

Por otra parte, como un rasgo positivo, no puedo dejar de consignar la realización del proyecto: “Práctica de las competencias docentes” (diciembre de 2012), gestionado por la maestra Irma García Ortega, que puede inscribirse en la línea de la apertura hacia el encuentro intersubjetivo de los docentes. La actividad consistió en un viaje a la ciudad de Oaxaca y zonas aledañas, con la finalidad de la convivencia entre docentes de diferentes asignaturas y de algunos planteles del nivel medio superior, principalmente el nuestro, bajo un propósito académico explícito de cada docente; por mi parte, me propuse observar y fomentar las relaciones intersubjetivas.

Debo de señalar que se logró una convivencia inusitada y positiva entre los participantes y, curiosamente, más de la mitad de los docentes que asistieron han participado por lo menos en uno de los talleres de alteridad que organizo y dirijo, aunque no fui yo quien organizó y gestionó esta actividad. El apoyo se recibió de la Dirección General de Educación Media Superior (DGEMS) de la BUAP.

Por mi parte, siempre estaré dispuesto a apoyar este tipo de actividades y a proponer acciones como las que aquí he descrito y realizado, de las cuales es un ejemplo la que está contenida en el documento de la página siguiente, fechado y recibido el 9 de enero de 2012. Quedando en espera de la respuesta de las autoridades.

Así refrendo mi disposición para emprender las transformaciones que pueden fundamentarse en mi investigación, siempre con direccionalidad *al otro* como única ética posible.

#### PROPUESTA DE PROYECTO A LA DIRECCIÓN (Profesor Amauri, 9 enero 2012)

Aprovechando la apertura de la dirección, en función de la preocupación por mantener o mejorar un desempeño de los estudiantes percibido a través de las estadísticas en torno a los exámenes externos, me permito hacer una reflexión – con base en, mi experiencia, mis observaciones y mi investigación previa y actual- la que tendría que conducir a un proyecto educativo consistente, a saber:

- 1) Es habitual que únicamente se piense en acciones remediales (término manejado desde la anterior administración); pero, sin que se descalifiquen dichas acciones, considero que lo propio del trabajo académico sería un proyecto integral, preventivo y de más largo alcance.
- 2) El proyecto debe valorar e incorporar: la experiencia fundamentada de los docentes antiguos, los resultados de las investigaciones locales, el entusiasmo y la innovación de los profesores jóvenes y la propia superación educativa de la planta docente, sin ignorar que existan otros intereses.
- 3) Está visto que los discursos de especialistas externos al plantel, generalmente, no tienen un segundo momento en que internamente se considere su utilidad y aplicación por nuestros profesores.
- 4) Retomando –por cierto- lo que dijo el doctor García Fraile, toda transformación implica la participación de todos: “desde el rector hasta el empleado de intendencia”. Pienso que salvando lo que hay que salvar, podemos comenzar con un proyecto de nuestra escuela que incluya a la dirección, los alumnos, los docentes y al personal administrativo.
- 5) El alumno –a esta edad- tiene la capacidad para decidir sus acciones y optar por el estudio o el relajo; sus padres –cuando existen- suelen estar cursando por sus propios problemas y pocas veces representan un verdadero apoyo para el docente. Cada uno puede recordar su experiencia.
- 6) Quien logra mayores niveles de superación académica suele emigrar –o está tentado a hacerlo- en lugar de aplicar su conocimiento localmente, habría que integrar al trabajo y retener a estos profesores.
- 7) El proyecto tendría que atender más a las necesidades locales que a la aplicación arbitraria de lineamientos externos; buscando en principio la incorporación del docente en un trabajo satisfactorio e incentivado, el que mucho dependerá del respaldo que sienta de parte de la dirección.
- 8) Más allá de las acciones remediales e inmatistas, el proyecto tiene que ser de mayor alcance y necesariamente empezar con el trabajo de diálogo, de interlocución y encuentro entre docentes y autoridades escolares.
- 9) Por mi parte, ofrezco mi trabajo, mis experiencias y conclusiones de investigación, sugiriendo las primeras acciones que la dirección considere viable mi invitación y propuesta de proyecto.



## CONCLUSIÓN

No me importa tu dinero, prefiero mi independencia...  
Si pa' tener un sombrero hay que empeñar la cabeza.  
(Facundo Cabral. *Que sí, que no...lo mismo me da*).

¿Quién estaría en desacuerdo con la percepción de un evidente deterioro en las condiciones de bienestar de un ciudadano promedio en nuestro país —actualmente— sin que esto pueda atribuirse a la fatalidad, a la sanción divina o al estado de la economía mundial?

Aunque la idea generalizada, particularmente entre profesionales de la docencia y la pedagogía, es que un factor sustantivo de la transformación social es una educación adecuada para la mayoría de los individuos, es algo que no se avizora a corto plazo.

En particular, el nivel medio superior en el que se inscribe este trabajo adolece de una falta de voluntad política para implementar acciones que se traduzcan en una mejora de la calidad educativa en beneficio de quienes son la razón de ser del mismo sistema educativo: los propios estudiantes.

El sentido de las acciones administrativas, más recurrentes, pretende controlar el proceso enseñanza-aprendizaje reducido al aula, en mi centro de trabajo por ejemplo, el docente haría explícita —próximamente— una planeación horaria de su actividad en el salón de clase para que pueda ser objeto de una supervisión externa, así anunciada.

Esta medida produce inquietud y resistencia, más o menos velada, entre los profesores. Distinguiéndose aquellos —los menos— que manifiestan beneplácito y obediencia ante este tipo de medidas, calificando de flojos a los que argumentan que esto es un atentado contra la libertad de cátedra. También es posible escuchar, en corto, a quienes confían en seguir eludiendo los controles administrativos, aparentando cumplirlos pero —en lo personal— confiando en seguir trabajando libremente en el aula. Junto a un gran sector —desalentado o incrédulo— que no dice nada o no se hace presente en las reuniones de docentes donde se abordan estos temas.

Quienes impulsan y aplauden este tipo de cambios reducen la docencia a una función técnica, ya que —por razones obvias— se limita la creatividad y la diversidad didáctica ante el comportamiento propio de grupos humanos no automatizados.

No ignoramos que el ideal inherente de quienes ejercen alguna forma de poder ha sido el control de sus subordinados y el logro de altos rendimientos bajo diseños e índices de desempeño aprobados institucionalmente, eliminando en lo posible la dispersión y la lentitud propios de los procesos democráticos.

Tratándose de una institución y una dependencia educativas, en el momento actual, la necesidad de demostrar cierto rendimiento se justifica en función del objetivo ineludible de obtener recursos económicos para la institución y la dependencia educativas.

Bajo esta premisa, se tratarán de imponer todos los cambios con lineamientos que se importan sin grandes reparos de parte de quienes estarían en condiciones de presentar un cuestionamiento de esas políticas educativas, las cuales —en la práctica— se aplicarán, forzada y maquilladamente, en la medida que lo permitan las condiciones locales y la resistencia desordenada de los mentores.

En los hechos, los funcionarios de la administración escolar optan por aplicar artilugios para el control y la supervisión de la conducta laboral del docente, a éste le queda adaptarse a los cambios de sumisa o simulada manera y —en el mejor de los casos— recurrir a su creatividad para rescatar resquicios y seguir desarrollando un trabajo creativo.

Además, no corren tiempos en que los profesores-investigadores de la localidad puedan aplicar los resultados de sus investigaciones en su propio contexto, contraviniendo las políticas que la institución adopta sin discusión.

En lugar de defender con ahínco los nuevos lineamientos, cuando se opta por tematizarlos —en las relaciones intersubjetivas con algunos docentes y alumnos— ya es empezar a dramatizar, sobre todo, si se incluye una perspectiva irónica que parte de la observación inteligente entre la cuadratura administrativa y la creatividad del ser humano.

Una manera de conservar la salud mental es dramatizar, encontrando los rasgos irónicos en el relajo que se oculta en los excesos de solemnidad de los rituales

institucionales, con la capacidad de descubrir que *el emperador va desnudo*, como en el célebre cuento de Hans Christian Andersen.

Se puede entender la serie de argumentos para que el docente se mantenga callado (e inteligente) y celebre con euforia *el traje nuevo del emperador*, lo que hace casi imposible una respuesta docente organizada en otros términos y ámbitos, satanizados o eliminados los conceptos como *derechos laborales*.

Por lo que hace al alumno, en pro de las estadísticas, se le manipula con un exceso de relajamiento y abaratando el grado de esfuerzo para obtener resultados aprobatorios.

Esta descripción de mi contexto laboral-educativo no me ha conducido a un fatalismo pasivo, en cambio me ha hecho desarrollar mi propuesta de dramatización como una respuesta —ante la inercia— que ha generado acciones que me han hecho investigar y conocer a mis actores educativos.

Pero ¿cuál es el beneficio particular y explícito para los docentes y los alumnos que han sido incluidos en el desarrollo de esta propuesta pedagógica?

Mientras que la práctica de la didáctica institucional ha pretendido instrumentalizar las relaciones entre los actores educativos, mi propuesta conduce al encuentro entre ellos y consigo mismos. Esto ha implicado, en mi perspectiva y experiencia, lo que puntualizo a continuación.

He sostenido que mi propuesta de dramatización puede “revertir los efectos de riesgo que llevan al fracaso y al abandono escolar” por lo que, a estas alturas, vale la pena confirmar las características actuales y contextuales de esos términos, a la luz de nuestras conclusiones.

Dadas las circunstancias actuales ya descritas y comprobables, el alumno —de nuestro plantel— difícilmente abandonará sus estudios de nivel medio superior pero —muy probablemente— se estrellará más de una vez (como le sucedió a Ana Gabriela) contra el escollo del examen de admisión al nivel licenciatura de la propia universidad; la intervención pedagógica que propongo se anticipa a ese momento casi ineludible para la mayoría de nuestros egresados, entendido como una forma de fracaso escolar.

Por lo antes reiterado, el eje de la generación de acciones tendrá que ser el docente, desarrollando una percepción crítica de la experiencia escolar —sobreponiéndose a los rituales administrativos—mejorando la calidad de las relaciones intersubjetivas con sus pares (como un proceso de autoconocimiento) en una direccionalidad de alteridad, entendiendo que el *otro* fundamental es el alumno.

#### ACCEDER AL ALUMNO

Aunque los alumnos tienen una edad en la que ya tienen definido un carácter, todavía es posible un aprendizaje que los lleve a decisiones más fundamentadas y acertivas, al hacerse cargo de sí mismos. El docente puede acceder, regularmente, al ámbito de confianza del alumno pero lo que logre está en función de cómo se presente ante él, pues no es raro, entre otros factores, que la dirección requiera la participación masiva del alumno —en actividades extraescolares de imagen y fondo políticos—lo que resta autoridad moral al profesor al servir de mediador.

Si el docente se ve “obligado” a cumplir funciones que comprometan su autoridad moral, esto reduce sus posibilidades de un diálogo igualitario con el alumno. Si el profesor tiene la necesidad de ejercer la manipulación política, bloquea la posibilidad de fomentar la autocrítica en el estudiante. Con otra actitud, podría hacer causa común con el alumno e invitarlo a revisar las acciones manipuladoras de quienes ejercen el poder; esto puede granjearle la simpatía de los alumnos, rebasándose la relación institucional a favor de una relación de particular a particular.

Por otra parte, si el docente no se ha ejercitado en un diálogo intersubjetivo, la mejor manera de hacerlo es en la relación con sus pares, aunque no se fomente —institucionalmente—el encuentro intersubjetivo como lo propongo y realizo en mis talleres.

Los recursos con que cuenta un docente de tiempo completo son: las horas de asesoría y tutoría con los alumnos y la posibilidad de abrir cursos para compañeros docentes, lo que pocos se animan a hacer —en la práctica— si no lo organiza e impone la propia dirección escolar.

Si es posible acceder a la confianza del alumno, éste no es renuente a externar su relato de vida frente a un adulto que puede fácilmente hacerle cuestionamientos que eliminen los círculos narrativos para encontrar posibilidades de desplazamiento en su narrativa vital.

Ante situaciones que se reproducen cada año escolar, la dirección tendría que considerar acciones distintas ya que hay comportamientos tipificados: un sector de alumnos que no están dispuestos a ganarse una calificación con su desempeño escolar, sintiendo —obviamente— que tienen justificación para esa conducta. Por razones prácticas, es más fácil aprobarlos —que sentarse a escucharlos— con miras a resultados estadísticos favorables.

El docente promedio debería tener las condiciones, la capacidad y la disposición para un acompañamiento del alumno. Bajo la intencionalidad de esta propuesta: se les escucha y se les cuestiona para que se respondan y localicen las causas de su insatisfacción y de su imposibilidad para alcanzar sus metas.

Si el docente logra trascender la relación puramente institucional con el alumno, e invertir en la tarea de escucharlo y cuestionarlo para hacerlo desplazarse en su narrativa, estará en condiciones de hacer que el discente se anticipe a su posible fracaso ante el examen de admisión y pueda ahorrarse camino para conseguir el acceso a licenciatura, como es la aspiración de casi todo egresado de nuestro centro escolar.

## VOLVER AL SUJETO

Entendiendo que no es fácil aspirar a cambios de conciencia masivos, sin renunciar a ello, tenemos que contribuir haciendo lo que sabemos hacer.

Aunque las relaciones entre los actores de la educación suelen ser utilitarias, es posible encontrar otro tipo de disposiciones. La primera de ellas y que es indispensable para lograr el encuentro es la disposición estética. Cuando logramos penetrar la cáscara de la indiferencia y el economicismo, encontramos seres dispuestos a hacer algo por nada, o por *otro* a cambio de nada, por amor al arte.

Esta disposición precisamente aflora en torno al estímulo ficticio del arte —y de la literatura, en particular— para producir respuestas reales. La ficción literaria es una provocación cuando es posible que el lector se identifique con el contenido de los textos para

empujarlo a externar anécdotas personales y, paulatinamente, narrativas de vida. Lo que instala al sujeto en una disposición catártica.

La intervención pedagógica de mayor calidad se establece en acciones de acompañamiento en la enseñanza y el aprendizaje. Se puede acompañar a alguien cuando se hace consciente de un desplazamiento vital, el cual empieza con un proceso de interlocución que genera un desplazamiento narrativo que determina y evidencia una direccionalidad.

Cuando se es consciente de una narrativa de vida es posible asumirse como protagonista de una historia de la que se sea paulatinamente sujeto. Ser sujeto implica reconocer la subjetividad del otro y conceder la posibilidad de establecer relaciones intersubjetivas, las cuales pueden adquirir una mayor calidad con una disposición ética que nos conduzca a una voluntad de alteridad.

Esto lo aprendí en la acción, porque primero fue el drama: hacerme docente para sobrevivir y seguir estudiando al mismo tiempo. Inmediatamente me fue posible actuar, trascendiendo el aula, los horarios de clase y los programas de las asignaturas para transformar las relaciones institucionales en relaciones entre particulares capaces de compartir los propósitos de una tarea no utilitarista (puestas en escena), lo que abrió posibilidades de conocimiento insospechadas para convertir la acción en investigación.

Pudimos (mis actores y yo, mis pares y yo) intercambiar nuestras percepciones sobreponiéndonos al condicionamiento institucional; conocí —gratuitamente— la perspectiva de nuestros alumnos sobre las temáticas del ambiente escolar. Entonces me hice consciente de una narrativa que les daba secuencia y direccionalidad a todas esas acciones, en tanto nos construíamos como sujetos.

La propia dinámica de los talleres de teatro implicaba la dramatización y la narrativa de vida, porque nos relacionábamos desde nuestra condición de profesores de asignatura con alumnos transitorios que no buscaban beneficios materiales, por lo que existía equidad y simetría.

Más tarde, con otro nivel de percepción, tuve la idea de dramatizar en torno al futuro escolar de mis alumnos en cuanto a lograr la continuidad de sus estudios en una licenciatura

universitaria y quise conocer su perspectiva en sus propias narrativas de vida que se convertían en construcciones de vida, al asumirse como sujetos que se desplazaban en su narración.

El adolescente no tiene los prejuicios de los adultos docentes, por ejemplo, por eso sus vidas son contables y modificables para un escritor de vidas, es decir, para profesores que aprendan a escuchar contando sus historias, que aprendan a interpelar siendo interpelados, que aprendan a tutorar siendo tutorados.

Mi experiencia ha sido con discentes cercanos a egresar, pudiendo llegar a conocer, en su autoevaluación de vida, los factores que les impedían materializar sus aspiraciones, estando ligados a sus contextos familiares, donde la madre y su relación con ella fue —casi siempre—el factor fundamental.

¿Sería mucho pedir que los alumnos desde su ingreso tuvieran la oportunidad de la interlocución con un Escritor de Vidas o de participar en Talleres de Alteridad?

Si yo te digo y te muestro quién soy a través de mi narrativa de vida, tú tienes que corresponder con la misma calidad, ésta será la ineludible comprobación de que estoy ante *otro yo* con quien estoy estableciendo un *contrato de veridicción* y una relación intersubjetiva. No es una relación utilitaria o economicista, es una relación de equidad, de correspondencia, no me estoy sometiendo a ti ni te estoy reduciendo a mí, conservamos nuestra alteridad por eso estamos ante la posibilidad de una relación ética.

Hablar y presentarse desde la narrativa de vida ya es hacer concesiones, ya es estar dispuesto a desplazarse, a transformarse. Sobre todo, si esa narrativa desarrolla una autoevaluación simultánea y no prefabricada. Si no es una colección de hechos, dictados con una actitud huraña y un ánimo defensivo; contando un cuento muy masticado bajo un gesto prejuiciado. Sólo puedo dirigirme al otro desde mi narrativa de vida autoevaluada y espontánea, sólo puedo establecer una relación ética desde mi *construcción de vida*.

Ya que tenía una narrativa, que le daba direccionalidad a una serie de acciones, quise saber cuál era el valor pedagógico de esta experiencia con apoyo en los estudios que hubieran desarrollado otros investigadores.

Así supe que una vertiente de la historia de vida consideraba la investigación desde la perspectiva de los sujetos y que privilegiaba la autoevaluación sobre su propia narrativa de vida. Conocí que la logoterapia contribuía a encontrar un sentido de vida, ineludiblemente ligado al concepto de autotrascendencia y que sólo podemos trascendernos en una voluntad de alteridad, lo que es posible desde una ética laica, aunque coincida con la compasión budista.

Entendí que muchos científicos sociales y humanistas se han afanado en dilucidar cómo es posible conocer al otro... Discutiendo si es posible conocerlo desde nuestra propia experiencia o desde la experiencia del otro.

Después de construir una narrativa con las acciones generadas en nuestro contexto educativo y de trabajo, he sabido que: **Es posible conocer al otro hablando desde la narrativa de vida que se convierte en construcción de vida**, sólo nos conocemos si nos hablamos o relacionamos desde nuestras historias de vida autoevaluadas, lo que equivale a exponernos éticamente, ya que:

La autobiografía representa un instrumento que se aventura en esta dirección de reapropiación, por parte del hombre, de su completud concreta, ya que es fruto de la vida real en su desenvolverse, e ideal en cuanto impulso auto poético y, por lo tanto, proyectado a la autorrealización (Rigetti, 2006: 101).

Por lo tanto, hay una estrategia interlocutora que atraviesa las tres disposiciones y que se sustenta en una voluntad de alteridad.

Establecer un diálogo interpersonal docente-docente en nuestro contexto laboral, en principio, se ve condicionado por una serie de factores que se pueden desconocer, minimizar o desafiar. Si queremos elegir los más importantes, de estos factores, podemos mencionar la situación laboral y la actitud política.

La situación laboral de cada mentor puede determinar una actitud política, condicionando su manera de relacionarse con pares y alumnos. En consecuencia, dialogamos desde nuestra ubicación en el contexto institucional, pudiendo reducirse a una relación interpersonal superficial que no incluya nuestras narrativas de vida; pero cuando se convida

a la Construcción de Vida o a un Taller de Alteridad, el diálogo interpersonal toma otro carácter desde ese momento y el presunto invitado tendrá que sopesar los riesgos de compartir una actividad que no se impone desde la dirección de la escuela, que no tiene un carácter obligatorio y que anticipa una apertura biográfica-vivencial.

Tratándose de un reducto escolar laboral, he elegido tematizar con los maestros la posibilidad de mejorar la calidad de las relaciones intersubjetivas como una experiencia de satisfacción docente.

Los compañeros entrevistados, regularmente, colocan al frente su insatisfacción laboral, aunque puede observarse que su verdadera insatisfacción data de su vida privada, con lo cual no quiero afirmar que sean menos legítimos sus reclamos de mejoría laboral, aunque parecen escudarse en ellos para no atender dolencias más esenciales.

¿Sería mucho pedir que los jóvenes docentes pudieran acceder a espacios de encuentro con sus pares para que puedan construirse, en Talleres de Alteridad, como Escritores de Vidas?

Los profesores de reciente colocación y los de mediana trayectoria son los presuntos destinatarios de los talleres de alteridad y de la construcción de vida, ya que los que están en la antesala de la jubilación suelen apostarle a una navegación tranquila sin golpes de timón.

#### EL DOCENTE COMO TUTOR POTENCIAL

En los discursos sobre tutorías se presupone que el docente, como presunto tutor, tiene la capacidad para detectar la necesidad de que los alumnos tutorados sean canalizados para recibir atención psicológica. Se subraya que el tutor no tiene la preparación para intervenir en aspectos emocionales de sus tutorados, pero sí para externar un veredicto: estás sano o te vas al psicólogo.

Esto presupone que existe disposición de parte del alumno o el poder de coerción de parte del docente para que el alumno acate la sugerencia. Además, se hace una división tajante entre sanos y enfermos. Sin embargo, Erich Fromm habla de la *Patología de la normalidad*, entendiéndose como padecimientos que se han generalizado y normalizado, con lo que podemos entender que el sector de *los normales* no está a salvo de requerir

procesos terapéuticos.

La narrativa de vida hacia la Construcción de vida puede ser una opción para la patología de la normalidad.

Sabemos que, por diferentes factores, no existe una cultura en que se esté dispuesto a correr al psicólogo ante la primera invitación pero, en cambio, hemos comprobado la propensión narrativa de las personas, con la particularidad de contar lo que les pasa, es decir a narrar sucesos y anécdotas de su vida.

Lo que no se tiene a menudo es un interlocutor adecuado para que ese ejercicio narrativo sea fructífero, en cuanto a que el narrador pueda desplazarse, autoevaluando su propia narración para interpretar por qué se coloca de esa manera ante los propios hechos narrados, ante el cuento que se narra.

Lo que puede ser probable es que el docente se ejercite en la tutoría, como un ejercicio bidireccional, de tal manera que se convierta en un interlocutor adecuado: narrando y construyendo su vida, y escuchando las narrativas y construcciones de vida de otros, en el proceso de hacerse cargo de sí mismos.

Este ejercicio, además, le aporta un bagaje de historias, de hechos, de acciones, de problemáticas, de decisiones, etc., de los que puede echar mano en posteriores procesos interlocutorios. Sin embargo, aquí se desconfió de la cualidad ética del docente, cuando en los procesos políticos así se le requirió; aquí es donde llegamos a la pregunta recurrente: ¿por qué tendríamos que ser éticos? ¿Cómo podemos ser el (al) otro?

Es imprescindible que el docente se transforme en tutor siendo tutorado, lo cual es posible a través del proceso de *Construcción de Vida*, lo que logra integrándose en talleres de experiencia de alteridad y sujetándose a la interlocución con un *Escritor de Vidas*.

Un principio que garantiza la autenticidad de un escritor de vidas es que no se ostente como alguien que va a curar, juzgar, salvar o resolver los problemas del narrador y constructor de vida, sólo aspirará a convertirse en el interlocutor adecuado para el desplazamiento narrativo del otro.

Ante estas circunstancias, considero que **esta propuesta pedagógica** ofrece opciones a nuestros alumnos transitorios —incluidos los profesores— para que se acerquen a ser sujetos, para que se asuman protagonistas de su propia vida y para que se reconozcan en el otro, necesidades del desarrollo humano que son importantes para quien desee conservarse en una institución escolar, formándose para una profesión y para la vida.

Además y de acuerdo con lo que exigen las Competencias docentes, el profesor “construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo”, la mejor manera de adquirir esta competencia es mejorando la calidad de las relaciones intersubjetivas, involucrando a todos los actores de la educación.

Todos estaremos de acuerdo en que no es posible mejorar la calidad de las relaciones intersubjetivas por decreto o adoctrinamiento, en consecuencia es preciso generar espacios de encuentro entre sujetos, a donde acudan por propio convencimiento o por expectativas individuales, a partir de una invitación argumentada de particular a particular, y no por coacción de cualquier índole.

#### EL DISCURSO SOBRE EL NMS, MI CONTEXTO Y LA DRAMATIZACIÓN

El discurso sobre la Reforma Educativa en el nivel medio superior, actualmente, se materializa en la Reforma Integral de la Educación Media Superior como el proceso que deben seguir los planteles de bachillerato para obtener la certificación para acceder y conservarse en el Sistema Nacional de Bachillerato.

Como el propio discurso oficial lo asevera, existen diversas modalidades de bachillerato que han respondido a diferentes propósitos e intereses, aunque se asegura que es posible lograr una sola identidad, sin menoscabo de esos propósitos que les han dado su razón de ser.

El contexto de investigación en que se ha generado este trabajo de tesis corresponde a un plantel del Bachillerato de una universidad pública con una tradición y un proceso de transformación en lo general (institución) y en lo particular (unidad académica) —que se consigna en el Marco Contextual- y que hace particular la manera de aterrizar el discurso oficial en las acciones específicas impulsadas en este centro escolar.

Como ya lo observé más arriba, el foco de la transformación es el docente, frecuentemente evaluado y capacitado, como responsable de generar una educación de calidad, sin que se dé lugar a considerar las relaciones intersubjetivas de los actores educativos, ofreciéndose soluciones técnicas para los que se ubican como desafíos para este nivel educativo.

El único resquicio que se advierte se relaciona con los problemas de equidad y cobertura, cuando se reconoce que las desventajas económicas reducen el acceso y la permanencia en las aulas y en tanto se admite que un amplio sector de jóvenes de entre 15 y 17 años (40%) declara que desertó de la escuela “por falta de interés por los estudios” —por encima de “la falta de dinero o la necesidad de trabajar”— mencionándose también la posibilidad de que existan “problemas personales” como causa del abandono escolar.

Sin embargo, considero que la razón de “por falta de interés por los estudios” es admitida sin reparos cuando es demasiado vaga e incierta, pues habría que saber con qué factores de su narrativa de vida se relaciona ese desinterés por el aprendizaje, aunque se aprovecha para minimizar las razones de “la falta de dinero o la necesidad de trabajar”.

La solución técnica para atender problemas particulares de los educandos se ubica dentro de la figura de la tutoría, aunque en mayor medida sus lineamientos se abocan a cuestiones de deficiencias y lagunas de aprendizaje, soslayándose la dimensión subjetiva de los discentes.

Por otra parte, los riesgos de deserción en estudiantes con problemáticas asociadas con la escasez de recursos económicos, la necesidad de trabajar o la discapacidad física, se combaten con una diversidad de becas que corresponden a esa situación particular.

En general, tengo la percepción de que los discursos de la Reforma no consideran que los actores educativos sean seres sensibles que se relacionan desde su cualidad de sujetos y desde una narrativa de vida.

Las acciones que se generan en mi centro de trabajo, invocando la urgencia de que el plantel ingrese al SNB, suelen llevar una carga de intimidación hacia el docente, sobre todo de aquel que ha mostrado una actitud política disidente, advirtiéndose una cuadratura en la

manera de aplicar los lineamientos que les son transmitidos desde instancias superiores, lo que también se ha dado en procesos de transformación pretéritos.

Las autoridades del plantel suelen adoptar una actitud exigente con los profesores, exigencia que no se aplican a su propio desempeño —en fallas de planeación, por ejemplo— pues sabemos que el discurso de Reforma además plantea que quienes dirigen los bachilleratos también deben reunir una serie de competencias acordes a su cargo, al cual se accederá por concurso y no por elección política como hasta ahora ocurre en el bachillerato universitario.

No faltan investigadores que advierten una intención distinta de la que se maneja en el discurso oficial, cuando se comparte:

La percepción de que las acciones actuales de evaluación de la docencia están principalmente dirigidas a cumplir funciones de control y fiscalización gubernamental y social, y de que muy pocas veces contribuyen al perfeccionamiento profesional de los profesores y a la obtención de mejores condiciones para el desarrollo institucional que tengan un efectos positivo en la formación de los estudiantes (Rueda, 2011:10).

Bajo estas circunstancias de cuadratura administrativa, habrá que desarrollar formas creativas de dramatización que permitan abrir espacios de encuentro para las relaciones intersubjetivas docente-alumno y docente-docente.

En todo caso, de los discursos revisados podemos concluir que no se tiene contemplado un trabajo similar al que aquí me ocupa y que, como insisto, privilegia la intención de dar la voz a los actores de la educación para que se conviertan en sujetos de una narrativa de vida, para que se desplacen, se autoevalúen, se construyan y puedan convertirse en escritores de vida.

## PUNTUALIZACIÓN DE PROPUESTAS

La dramatización permite las siguientes aportaciones:

1. El ejercicio superior de la expresión oral y escrita —tematizando y autoevaluando la propia vida del sujeto— como una necesidad del nivel medio superior.

2. Fundamentarse en la exposición ética para establecer el contrato de veridicción en la interlocución docente-alumno y docente-docente.
3. Crear espacios de encuentro intersubjetivo docente-docente y docente-alumno, a través de los talleres de teatro y alteridad.
4. Anticiparse al fracaso escolar del alumno ante el examen de admisión a licenciatura, desde la función de escritor de vidas.
5. Concebir al docente como eje de la generación de acciones, con una percepción crítica de la experiencia escolar —sobreponiéndose a los rituales administrativos— mejorando la calidad de las relaciones intersubjetivas con sus pares (como un proceso de autoconocimiento), entendiendo que el *otro* fundamental es el alumno.
6. Aunque los alumnos tienen una edad en la que ya tienen definido un carácter, todavía es posible un aprendizaje que los lleve a decisiones más fundamentadas y acertivas, al hacerse cargo de sí mismos.
7. Los alumnos desde su ingreso deben tener la oportunidad de la interlocución con un escritor de vidas y de participar en talleres de alteridad.
8. Es imprescindible que el docente se transforme en tutor siendo tutorado, lo cual es posible a través del proceso de *Construcción de Vida*, lo que logra integrándose en talleres de experiencia de alteridad y sujetándose a la interlocución con un *Escritor de Vidas*.
9. Esta propuesta debe incluir a los funcionarios escolares, debiendo participar, junto al docente, en los talleres de alteridad.

## COLOFÓN

El espíritu del trabajo desarrollado —como anticipé— no conduce a pretender un enésimo cambio de los programas o planes de estudio...

He buscado las respuestas a mi necesidad de alteridad que pude intuir en el ejercicio de la ficción literaria como la posibilidad, a la mano, de *ser otro*. La búsqueda de la alteridad a través de las relaciones intersubjetivas quiero oponer a la ironía descarnada, hablando del mexicano, de Jorge G. Castañeda:

A pesar de su origen indígena, Marina se convirtió en la primera mexicana en cuanto puso en práctica lo que sus descendientes repetirían: buscar soluciones individuales a problemas colectivos, llevando ambos términos al extremo. La solución individual consistió en seducir y acostarse con el enemigo, y el problema colectivo fue nada menos que el cataclismo que golpeó Tenochtitlan (2011: 43).

Prefiero pensar en las posibilidades de alteridad del mexicano. Cristina Pacheco plantea, en un cuento: “Obra negra” (2000, 19 de noviembre. La Jornada), que un escritor se aísla en un pueblo porque se queja de que al contar sus proyectos literarios narrativos, sus interlocutores le cuentan sus vidas y le arruinan sus ficciones porque estas vidas resultan ser más interesantes y ya no puede concluir su obra, es decir que se queda en obra negra.

Mi perspectiva es diferente, las narrativas de vida me aportan historias complejas que me facilitan la ficción literaria, la tarea es que entre todos –en las relaciones intersubjetivas y en los talleres de alteridad– construyamos estaciones más satisfactorias de esas biografías, para trascender la etapa de *obra negra*, en lo que denominamos construcción de vida.

Considero que he cumplido –y hemos cumplido– una labor pedagógica, dramatizando desde la docencia a las escrituras de vida, con lo que sentamos un antecedente que otros podrán mejorar seguramente. Me queda la interlocución y el encuentro con *esos otros* en mis talleres y grupos de alteridad, aunque siga siendo un trabajo alternativo.

Tengo la convicción de que cada uno tiene que encontrar su pregunta específica en esta vida para darle respuesta, seguramente asociada a algún dilema ético. La primera etapa servirá para encontrar la interrogante, la segunda será para responderla, aunque también es posible que podamos saber esa respuesta sin que atinemos a expresarla, a materializarla en nuestras vidas.

Como buen teatrero, sé que nos ha tocado desempeñar nuestros papeles en segmentos diversos de dramatización, aun aquellos que han sido nuestros antagonistas cuentan con mi disposición ética, porque *todos somos todo*: confío en que en la próxima obra representemos más nobles personajes.

He leído que para decir quiénes somos contamos nuestra vida...ahora sé que **contamos nuestra vida para saber quiénes somos.**

**Para generalizar esta propuesta, en una pedagogía cotidiana, entendemos la vida como un proceso de toma de conciencia en el darse cuenta (o recordar) y perfeccionar un sentido de existencia. La ficción literaria y la actuación nos posibilitan ser lo que no somos, pero la dramatización nos conduce a la ficción de vida para construir lo que deseamos ser.**

**Dramatizar es desplazarnos, a través de una narrativa autoevaluada, en la escala de la conciencia para arribar a una nueva estación y otra prospectiva en la experiencia de alteridad, porque sólo en la dirección del *otro* encontraremos una vida satisfactoria.**

*“Lo importante no es que me digas qué hiciste... lo importante es que te digas quién eres”. (Profesor Amaurí)*

## ANEXOS

### ANEXO I. CUESTIONARIO

Estimado alumno (a): Dentro de mis estudios del Doctorado en Pedagogía, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, realizo una investigación educativa que me lleva a solicitarte la información que implica este cuestionario. El manejo de dicha información es confidencial y espero que contribuya a mejorar la educación que tenemos como objetivo. Agradece tu colaboración tu profesor: Arturo Amauri Sarmiento Barrios.

1. Enumera las características de una persona que ha alcanzado el éxito en la vida, desde tu punto de vista.
2. Explica qué entiendes con la expresión: éxito escolar.
3. Enumera las características que tiene un alumno exitoso.
4. Cuáles de esas características crees tener y por qué.
5. A un mes de concluir la Preparatoria, ¿Algo has cambiado en la manera de llevar tus estudios? Explica.
6. Ante la posibilidad de aspirar a una carrera universitaria, ¿Cuáles consideras que son tus fortalezas y cuáles tus debilidades?
7. Enumera y explica cuáles han sido los principales dones y ventajas, en tu vida.
8. Cuáles han sido las principales carencias y desventajas, en tu vida.
9. ¿Existe algún problema familiar que te impide concentrarte en tus estudios?
10. Enumera las personas que están más cerca de ti, física y afectivamente.
11. Si no convives o no has convivido con tu mamá y con tu papá, explica por qué.
12. Quién es la persona que más ha influido en tu manera de ser y de pensar. Por qué.
13. Qué valores se fomentan en esta escuela, cómo los defines y quiénes los fomentan (no es necesario decir nombres propios).
14. Qué valores deberían fomentarse, cómo los defines y por parte de quién.
15. Cuáles son los antivalores que se promueven en esta escuela, cómo los defines y quiénes los promueven (no es necesario decir nombres).
16. Explica en qué acontecimientos escolares o en relación con la escuela has sabido que se promuevan esos antivalores.
17. ¿Podrías tener una meta más importante que lograr un título universitario? ¿Cuál?
18. Qué esperas obtener con una carrera universitaria.
19. Qué pensarías, sentirías y harías si no pudieras ser un profesionista universitario.
20. Para quién sería tu gratitud al conseguir una carrera universitaria. Por qué.
21. Qué valor admiras y en quién (persona o personaje) lo has visto representado.
22. Qué cambios sugerirías para el logro del éxito escolar en esta escuela.

## ANEXO II. REFERENCIAS AL ESTADO DEL CONOCIMIENTO

Nuestro tema de investigación podemos ubicarlo en el estado del conocimiento consignado en el libro: *Acciones, actores y prácticas educativas* (Piña y otros, 2003), ya que enfoca, entre los actores de la educación, a los alumnos y docentes del nivel medio superior.

En dicho documento se advierte que se aborda el área II, Procesos y prácticas educativas, campo 1, “La construcción simbólica de los procesos y prácticas de la vida escolar”, calificado como un nuevo campo dentro de la investigación educativa, el cual no se reduce a las investigación en el aula y la institución escolar, sino que se incluyen aquellas investigaciones que abordan aspectos que no suceden dentro de la escuela pero que tienen repercusión en ésta.

Teniendo la historia de vida y la entrevista profunda como metodologías, seguramente, nuestra investigación incluye acontecimientos escolares y extraescolares en la vida de nuestros actores.

Los textos revisados por la comisión, se agrupan en cuatro categorías: cotidianidad, identidad, imaginario social y representaciones sociales. Nuestro tema de investigación pertenece a estas dos últimas categorías, ya que nos interesa conocer las elaboraciones de sentido común que nuestros estudiantes hacen de su proceso vital que lo conduce a ingresar o no a una licenciatura en la BUAP; mientras que las relaciones intersubjetivas están condicionadas por un imaginario social.

Abordar el terreno educativo para conocer y comprender las representaciones permite saber qué piensan y cómo perciben la realidad los actores desde el mundo de sus significaciones. Ésta, sin duda, resulta una tarea importante ya que permite acercarse al ser humano como ser histórico y simbólico (Piña y otros, 2003: 71).

Entre los documentos analizados y reseñados por la comisión, dentro de nuestra categoría, encontramos mayor cercanía con la tesis de Elsa Guerrero (1998), aunque ella privilegia la visión del joven estudiante sobre los beneficios que le reporta estudiar el bachillerato, en tanto nosotros consideramos la etapa consecuente de su aspiración a

licenciatura. Sin embargo, concordamos en que “...los significados que el alumno posee tienen su origen en las vivencias que experimenta en ámbitos sociales y culturales como la familia, la escuela, el trabajo y las relaciones con los pares” (Piña y otros, 2003: 75)

De la tesis de Abraham Ortiz (2000): *Representaciones objetivas y trabajo escolar: Análisis de un caso en el área de las ciencias naturales*, relacionamos la falta de éxito de nuestros egresados con el fracaso escolar de sus estudiantes del área de ciencias naturales, y coincidimos en que *el alumno debe ser reconsiderado como sujeto y no como mero objeto, cosificado, por la institucionalidad de lo escolar*, además, compartimos el uso de la entrevista profunda.

De la ponencia de Piña, Inclán y Pontón (2000): “La particularidad de las imágenes sociales sobre la UNAM” rescatamos las afirmaciones:

No son las mismas imágenes sobre la universidad las que construyen los funcionarios que los estudiantes, porque se trata de seres humanos particulares, que expresan su opinión dependiendo de sus propias circunstancias sociales...La persona habla desde su experiencia, desde sus vivencias particulares socialmente compartidas con sus cercanos, desde una historia de vida académica (Piña y otros, 2003: 79, 80).

Revisamos también –en otros contextos- dos trabajos de investigación bajo el concepto de historia de vida, el primero, y de enfoque narrativo, el segundo. Es obvio que no son estrictamente nuestros mismos intereses, propósitos y procedimientos de investigación, pero nos sirven como referentes apropiados.

El primer caso lo refiere Alejandro Moreno dentro del apartado: El método de la historia de vida, en *Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación*. Miguel Martínez (1989). Trillas. México.

El autor refiere el estudio de la historia de vida de un solo sujeto (Pedro), aunque no descarta en el futuro cruzar varias historias para obtener un panorama más amplio del problema. Su interés se centra en elaborar un conocimiento –personal y comunicable– en torno al vínculo afectivo existente en concreto, tal como circula en las relaciones sociales de los habitantes de un barrio marginal de Venezuela.

La historia de vida se elaboró en dos sesiones en días diferentes, que sumadas dan cinco horas y cuarto de grabación. Se enumeran algunos temas y rasgos psicosociales, distinguidos en la historia de Pedro: el tipo de familia extensa, sus ramificaciones y complicaciones; relación machista hombre-mujer; la pauta de conducta sexual del hombre; la violencia intrafamiliar; las relaciones con la escuela, entre otros.

El investigador analiza con detenimiento, dentro de su línea de investigación: la formación, estructura y funcionamiento de los vínculos afectivos, especialmente materno-filiales y paterno-filiales. Concluye que la ausencia de pareja (padre-madre), y por tanto de la relación primaria del niño con ella, marca de manera significativa la afectividad del sujeto que no tiene en su acervo emocional la vivencia de pareja; la madre es la única fuente de satisfacción afectiva profunda, de percepción de ser amado por alguien, y de valer para alguien; lo característico de la relación con el padre es el sentimiento nunca superado de abandono.

El segundo caso se trata de una investigación de Concepción Medrano y otros (2004), consignada en: *Los relatos de experiencias en la edad adulta: un estudio desde el enfoque narrativo*, contenido en el Anuario de Psicología. Vol. 35, núm. 3, 2004, pp. 371-397. Universidad del País Vasco.

En este trabajo se indagan, a través de una entrevista semiestructurada los relatos de experiencias de un grupo de personas adultas. El objetivo es conocer los ámbitos de desarrollo personal y social desde la teoría del ciclo vital. El marco metodológico del que se parte es el enfoque narrativo, ya que posibilita –según las autoras- el uso descriptivo e interpretativo de las experiencias vividas por las personas adultas. Desde este enfoque se entiende que el hecho de narrar nuestra experiencia facilita la comunicación y da sentido a nuestra propia vida, a la vez que nos posibilita el conocimiento de los ámbitos de desarrollo personal. Se han agrupado y sintetizado los datos en torno a tres núcleos: la trayectoria de vida, la integridad personal y la preocupación generativa.

Se entrevista a 40 adultos con edades comprendidas entre 35-55 años. Los sujetos entrevistados pertenecen a las comunidades de Aragón (20 personas) y del País Vasco (20

personas). Concretamente, los datos se obtienen en Benasque (Huesca) y en Fuenterrabía (Guipúzcoa). El nivel educativo y cultural de los sujetos es similar en ambas poblaciones, siendo de tipo medio (estudios primarios y secundarios).

Algunas de sus conclusiones: la familia supone, para casi todos los sujetos entrevistados (un 95%), la primera prioridad en su vida. El trabajo genera realización personal, relaciones sociales y un medio para evadirse en otro 35% de adultos, y un 30% de sujetos explican que les proporciona un medio para ganar dinero e incluso frustración. La participación social en alguna asociación u organización que suponga ayuda directa o indirecta a otras personas, a un 70% que lo hacen, proporciona un alto grado de satisfacción y la sensación de bienestar que da el ayudar a otros.

Como quedó anticipado, nos distinguimos de los intereses y procedimientos de estas investigaciones, por ejemplo: en el primer caso la entrevista se realiza de manera sincrónica y no permite advertir un desplazamiento del sujeto. En la segunda investigación se pretende una demostración cuantitativa a partir de la muestra de sujetos.

En otro plano de mayor cercanía, por lo que respecta a la experiencia del Proyecto de Formación Pertinente (FP), por parte del doctor Fidel Zorrilla (2006), podemos encontrar similitudes en lo sustancial en cuanto a la intencionalidad de una formación para la vida, aunque él no considere la dimensión terapéutica —no del docente—sino de la relación dialógica profesor—alumno en la entrevista profunda que sí considera.

En esta óptica se instituyen el trabajo colegiado para el diálogo entre profesores y las tutorías individuales obligatorias y regulares para que los profesores accedan a la visión de cada estudiante, sobre su propia experiencia. Las tutorías en FP no tienen un carácter ni remedial ni terapéutico. Parten de la necesidad de que los profesores se enteren del mundo escolar vivido por cada alumno, en un contexto individual y enfocado en esta tarea (Zorrilla, 2006: 231).

En mi propuesta de Construcción de Vida acepto que la narración es terapéutica de suyo y que el escritor de vidas no se ostenta como terapeuta; que el ser humano actúa bajo emociones, no necesariamente destructivas; entendiendo la emoción como *lo que te mueve a*.

Entendemos que es inevitable hablar de lo que nos pasa, de lo que nos afecta, de lo que nos conmueve...pues todo eso tiene que ver con la emoción con que lo percibimos, aunque hoy parezca privilegiarse la neutralidad, la objetividad, la racionalidad, en el discurso educativo institucional.

La palabra inglesa emoción procede de la raíz latina *emovere* y se refiere a algo que pone a la mente en movimiento hacia una acción positiva, negativa o neutra.

Según el budismo, las emociones nos llevan a adoptar una determinada perspectiva o visión de las cosas y no se refieren necesariamente —como ocurre con la acepción científica del término— a un desbordamiento afectivo que se apodera de repente de la mente. Ésa sería, desde la perspectiva budista, una emoción burda como sucede, por ejemplo, con los casos de la ira, la tristeza o la obsesión (Goleman, 2003: 112).

Por otra parte, encontré bastante paralelismo con la labor de Jean-Michel Boudouin, en la Universidad de Ginebra, de la cual me enteré por la impartición de un seminario en el IISUE-UNAM, el 31 de mayo y el 2 de junio de 2008.

El doctor Boudouin, en su seminario “Historia de Vida y Formación”, nos expuso la manera en que trabaja la historia de vida en la formación de adultos de 35 a 50 años, en la Universidad de Ginebra. Se trata de un seminario en el cual los participantes van a ser evaluados con la escritura y lectura, en equipos de ocho integrantes, de sus historias de vida.

El peso de la investigación recae en la manera en que han sido formados para que se planee o decida su formación actual. Admite que tardíamente descubrió la importancia del aspecto emocional. Incorpora algunos elementos de la teoría literaria narratológica como el concepto de *destinador*. Parece dudar en admitir la función terapéutica de los relatos de vida, por lo que privilegia la investigación del sujeto en lugar del desplazamiento del sujeto en el proceso de la escritura de su historia de vida; desplazamiento que tampoco desconoce.

Por mi parte, yo no dispongo —todavía— de un seminario evaluativo de Construcción de Vida; comparativamente, mi trabajo es menos institucionalizado y más libre, aunque en los últimos años he impartido —para docentes del nivel medio superior— talleres que propician las narrativas de vida y que he denominado como Talleres de Alteridad.

He llegado a tener claridad en la delimitación de mi trabajo: buscar que mis actores adolescentes asuman la responsabilidad de protagonizar sus vidas, teniendo como horizonte, por ejemplo, el valor de adquirir una formación universitaria. En cuanto a los docentes: que se expresen desde una narrativa de vida mientras se les propicia el diálogo sobre las relaciones intersubjetivas y / o la satisfacción docente.

Encuentro cercanía y puntos de coincidencia con la labor desarrollada, en la Sierra Norte de Puebla, por los doctores Eduardo Almeida y María Eugenia Sánchez -investigadores de la Universidad Iberoamericana de Puebla, actualmente ya jubilados- el cual se reporta y describe en el libro *Conocimiento y acción en Tzinacapan. Autobiografías razonadas*.

El texto pretende mostrar, a través de proyectos personales en desarrollo de los participantes, una visión global de la comunidad de Tzinacapan y de algunos aspectos de su dinámica de cambio en los últimos años. Ahí se pretende que la formación de los individuos, a partir del trabajo autobiográfico, tenga una repercusión a corto plazo en la transformación de la comunidad.

Los textos que se presentan en este libro reflejan el propósito que animó el Taller: ir haciendo realidad la potencialidad inherente a todo ser humano de mejorar su vida y la de los demás gracias a la interdependencia entre conocimiento y acción...Las investigaciones aquí consignadas, o mejor dicho sus primeros frutos, parten de realidades sociales locales concretas que se quieren estudiar para continuar contribuyendo a su transformación... (Almeida y Sánchez, 2001: 16).

Al estar enfocada en la formación de adultos, la investigación-acción en San Miguel Tzinacapan podría tener –en ese aspecto– mayor similitud con la labor del doctor Boudouin, en la Universidad de Ginebra, quien se preocupa en retomar la formación de personas de 35 a 50 años de edad, a partir de su taller de Historias de Vida. Almeida y Sánchez explican que: “Se trata de una investigación que está en las fronteras del quehacer científico, la acción política y la educación de adultos. Sin embargo, en el proceso de San Miguel se ha dado producción de conocimiento, producción individual y colectiva que aspira a tener una validez más amplia que la pequeña localidad en la que nace” (2001: 9).

De los conceptos rescatables de esta investigación podemos distinguir el de relación

humana simétrica y el de autobiografía razonada. En cuanto al primero de ellos nos refieren:

La práctica comunitaria ha constituido una práctica social en la que el conocimiento ha surgido a través del diálogo y de la sinergia (Sánchez, 1985) entre entidades asimétricas en lucha por solucionar esas asimetrías: equipo-comunidad, universidad-comunidad, agentes externos-agentes internos. Esta producción de conocimiento se ha llevado a cabo a través de lo cotidiano, de la disponibilidad al evento y se ha orientado a la constitución del sujeto social, de movimientos sociales, que permitan la hominización (2001: 12)

Esto nos hace recordar que la relación alumno-profesor es tradicionalmente y formalmente asimétrica, en tanto se busca que la Construcción de Vida tienda a eliminar esa asimetría, en la relación de particular a particular. En cuanto al segundo concepto exponen:

El método de la autobiografía razonada que se utilizó en el Taller es el iniciado por Henri Desroche (1985) en Francia y que fue ideado como un método de educación permanente y de vinculación de la teoría con la práctica, de la experiencia acumulada con el saber académico...

El participante escribe su autobiografía tomando en cuenta cinco aspectos: datos generales y familiares, estudios formales, estudios no-formales, actividades sociales, y actividades profesionales. Esta autobiografía es completada y analizada con ayuda del asesor individual. En el Taller de Proyectos Personales de San Miguel fue además discutida, completada y analizada en sesión colectiva (2001: 19).

La distancia con el trabajo de los doctores Almeida y Sánchez, reside en que nuestros actores están ubicados como estudiantes que aspiran a continuar sus estudios formales en licenciatura y en el medio urbano, y -por otro lado- profesores que tematizan su satisfacción docente, mientras que sus sujetos se enfocan más particularmente en su actividad laboral - en el medio rural- desde rubros más delimitados en ese aspecto.

Más allá de un objetivo laboral, a mediano plazo en el caso del estudiante e inmediato en el caso del docente, privilegio un desplazamiento narrativo del sujeto en camino de asumirse como protagonista de su historia como una meta más primaria, esencial e indispensable, pues “a pesar de que el mayor bienestar se obtiene, sin duda, cuando –a pesar de la vergüenza y el temor—debemos o decidimos relatarnos, hemos de admitir que nuestra expresión y nuestro modo de actuar son ya de por sí autobiográficos (Demetrio: 1999, 49).

### ANEXO III. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Resulta fácilmente comprensible que el fenómeno de no ingreso a licenciatura y el de la insatisfacción docente están directamente ligados a las política de admisión y de mejoramiento laboral de la propia BUAP, por lo que no podemos soslayar una revisión de la trayectoria institucional, sobre todo, en ese tránsito desde una etapa de apertura hasta la situación actual de restricción de la matrícula y del manejo unipersonal de las contrataciones y transformaciones laborales. En esta revisión pretendemos ver las razones que se declaran en el discurso institucional y las contradicciones que en la práctica señalan algunos investigadores de la sociología de la educación.

#### ANEXO III (A). CONTEXTO DE LA BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

Para comprender la situación del actual contexto de la BUAP, es pertinente referir brevemente algunos antecedentes históricos de la misma, extraídos de la tesis del doctor Wietse De Vries (2001); se señalarán los comentarios que no sean del doctor Wietse.

La UAP tiene sus antecedentes en el Colegio del Espíritu Santo, fundado por los jesuitas en el siglo XVI. A principios del siglo XIX, se convirtió en Colegio del Estado, donde carreras como Derecho, Medicina, Letras, formaron a las élites y los profesionistas locales.

En los años treinta del siglo XX, el Colegio del Estado fue terreno de una lucha por la autonomía, que desembocó en su conversión en universidad, Gradualmente, se abrieron otras carreras fuera del área profesional, sobre todo a partir de los cincuenta y sesenta. En 1956, obtuvo formalmente su autonomía, aunque el gobierno del estado siguió teniendo un papel importante en la designación de sus máximas autoridades.

Los cambios más importantes se produjeron en los setenta, cuando el Partido Comunista Mexicano llegó a la rectoría. Esto produjo fuertes conflictos con las élites locales y desembocó en la destitución del gobernador del estado.

En medio de esta situación de conflicto, seguida por el aislamiento, la matrícula creció rápidamente. Frente a una mayor demanda, la UAP siguió una política de “puertas abiertas”, e ingresaron nuevos grupos sociales. En 1969, la UAP contaba con 16 carreras de licenciatura, 6060 estudiantes y 720 académicos, de los cuales 41 eran de tiempo completo. A fines de los ochenta, la UAP tenía más de sesenta mil estudiantes de licenciatura, tres mil profesores

(casi mil de tiempo completo), treinta y un programas de licenciatura y doce programas de posgrado.

Después de la crisis institucional a finales de los ochenta, la BUAP entró en un proceso de reforma impresionante. Una primera modificación fue la introducción de una nueva Ley Orgánica en 1990.

Aclaro –como investigador- que dicha crisis y los sucesos registrados se generan a partir de lo que el exrector, Samuel Malpica Uribe, define –entrevistado en los medios radiofónicos locales– como un golpe de estado en su contra.

En lo que se refiere a la administración, se introdujeron sistemas de planificación y presupuesto, un sistema de información y cursos de entrenamiento para funcionarios. Las remuneraciones para el personal directivo subieron de manera significativa: en los noventa empezaron a ganar el doble de un académico de tiempo completo; al mismo tiempo que aumentaron los puestos directivos en la administración institucional de 94, en 1989, a 196 en 1993.

Se introdujo así a primera vista un aparato más profesional: hubo un incremento en la reglamentación y una diferenciación en estatus, lo cual apunta hacia modos más burocráticos que en los ochenta. Pero al mismo tiempo, la administración no perdió su carácter político: los puestos directivos son ocupados por académicos de tiempo completo por libre nombramiento del rector, sin la exigencia de contar con habilidades administrativas; algunos puestos son ocupados por lazos familiares, otros por lazos de lealtad y los funcionarios pertenecen a una sola corriente política. El resultado es una gran movilidad de funcionarios por los puestos, muy distinta a una lógica racional-burocrática.

En el ámbito laboral, un cambio importante fue que la contratación y promoción de académicos llegó a ser responsabilidad única del rector, excluyendo en la práctica al sindicato. En 1990, se revisó la planta y se despidió a 1320 trabajadores, principalmente personal de asignatura y personal administrativo. Se presenta un panorama de indefinición legislativa, lo cual abrió el campo para un fuerte control unilateral por parte de la administración central. La confrontación entre la rectoría y el Sindicato Único de trabajadores de la UAP (SUNTUAP) al inicio de los noventa, llevó a que no se firmara el

contrato colectivo y que el SUNTUAP fuera excluido de todas las decisiones laborales. Las revisiones de las plantas académicas, y la reducción de personal al inicio de la década, crearon un clima de inseguridad laboral donde cualquiera podía ser despedido.

Acotación del investigador: Dicho clima de inseguridad laboral y el reparto discrecional de los beneficios laborales fueron una estrategia efectiva para minar la voluntad de lucha y dividir las actitudes de los trabajadores universitarios.

Mientras el SUNTUAP seguía reclamando su titularidad del contrato colectivo en las cortes, la rectoría firmó en 1996 un contrato colectivo con dos nuevos sindicatos, el sindicato Independiente de trabajadores de la BUAP (SITBUAP) para el personal administrativo y la Asociación Sindical del Personal Académico de la BUAP (ASPABUAP), creados con apoyo de la rectoría. Esto, obviamente, abrió la posibilidad de decisiones discrecionales por parte de funcionarios acerca de la contratación y remuneración de académicos. Las contrataciones dependen del rector, las pocas promociones fueron resultado de decisiones del rector, y la asignación de becas es una decisión de la administración central.

En cuanto al financiamiento, los ingresos provenientes del gobierno aumentaron de manera importante: el subsidio se incrementó en 39% entre 1991 y 1994. En 1996, la BUAP se situaba entre las primeras a nivel nacional por recursos FOMES recibidos, implicando una importante cantidad de recursos libres, es decir, no predestinados al pago de nómina y aplicados por el rector. Adicionalmente, se crearon nuevas dependencias de vinculación y de servicios: una de ellas, la Promotora Universitaria maneja, desde 1996, el auditorio universitario, la agencia de viajes UNITUR-BUAP, la gasolinería “Unigas” y la farmacia “Alexander Flemming”. Estas actividades empezaron a generar ingresos propios para la institución, que representaban en 1995 alrededor de 6% de los ingresos totales.

Referente al modelo de gestión, en 1993, se invitó a un equipo de expertos, encabezado por Phillip Coombs, del Internacional Council for Educational Development (ICED) para realizar una evaluación externa de la institución. El informe del ICED se publicó finalmente hasta un año más tarde y en inglés, en un tiraje de dos mil ejemplares. La publicación se dio sin publicidad y no se organizó una discusión sobre los resultados. Las recomendaciones se tradujeron en un plan de desarrollo elaborado por la rectoría y el

equipo de asesores, el Proyecto Fénix, aprobado por el Consejo Universitario en 1994.

Observación del investigador: Aunque es difícil aseverar la profundidad de esa gran cantidad de cambios, lo que sí cambió radicalmente fue el discurso; las expresiones: eficiencia, eficacia, excelencia, transparencia, modernización, la Universidad del Futuro, el Proyecto Fénix, llegaron a formar parte del lenguaje de los funcionarios universitarios. La rápida adopción de las políticas federales de modernización, con un cambio radical en el discurso, es sorprendente si consideramos que el equipo que entró en 1990 fue en muchos sentidos una continuación de la corriente que dominó la UAP de 1976 a 1987.

En lo que se refiere a los estudiantes se abandonó la política de puertas abiertas. En 1993 se contrató al College Entrance Examination Board de Puerto Rico para aplicar exámenes de admisión y, en 1994, se contrató adicionalmente al CENEVAL. Límites de primer ingreso fueron introducidos para las carreras de alta demanda, como Derecho, Contaduría y Medicina. La matrícula de licenciatura bajó de 60,000 en 1990 a 40,000 en 1995, y se empezó a admitir a sólo 50% de solicitantes al ingreso.

Del análisis sobre los datos históricos revisados por De Vries (desde su ubicación estratégica en la administración universitaria: actualmente, investigador en la Vicerrectoría de Docencia; antes Director de Planeación) tenemos mayor claridad en cuanto a que los cambios no fueron producto de la casualidad ni de la percepción de iluminados líderes de la educación, más bien tienen su base en las políticas federales, estatales y universitarias, a su vez permeadas por las evaluaciones y las recomendaciones de los organismos extranacionales.

Se puede destacar, en este recorrido, la concentración del poder político y la unilateralidad en las decisiones, un consecuente aumento de los beneficios económicos y del estatus de la burocracia universitaria, la ausencia de una reglamentación que hiciera explícito el acceso a los beneficios laborales y la distribución interna de algunos recursos, la propia indefensión del trabajador universitario... Además, aterrizando en los toques de la matrícula que fueron determinantes para lograr una universidad que no admite, en licenciatura, a un sector importante de nuestros egresados de preparatoria, lo que no podría entenderse limitándonos al discurso puramente institucional.

## DEL COMUNISMO A LA MODERNIZACIÓN

La transformación de la BUAP puede condensarse con estos dos conceptos: *comunismo* y *modernización*, como etapas que casi corresponden con sus dos denominaciones: la antigua UAP y la actual BUAP.

La antigua UAP que se caracterizaba por un discurso de filiación política izquierdista y por su identificación con las luchas proletarias, y la actual BUAP que genera un discurso sin adjetivos ideológicos, que neutralmente pondera la excelencia académica y, por cierto, consecuente con el discurso modernizador impulsado en su momento por el presidente Salinas de Gortari (1988-1994).

La transformación política-administrativa en la BUAP tuvo, sin duda, sus particularidades pero dentro de un proceso análogo y con resultados comunes a los seguidos y obtenidos en otras universidades del país, siempre bajo la bandera modernizadora y sustentados en los referentes ineludibles —aunque soslayados— del neoliberalismo y la globalización económica.

El neoliberalismo se propone —explícitamente— alcanzar, a través del libre funcionamiento del mercado, la máxima eficiencia productiva y la asignación óptima de los recursos productivos.

Su filosofía es el llamado individualismo *egoísta-utilitarista* pregonado, desde el siglo XVIII, por autores como Adam Smith y Jeremy Bentham, donde los individuos movidos más por el egoísmo que por cualquier otra razón son capaces de colaborar entre sí en procesos voluntarios de intercambio si ambas partes obtienen los beneficios que cada una de ellas espera alcanzar, convirtiéndose así el mercado en el sitio donde todos pueden alcanzar la máxima satisfacción.

...Bentham señala como base de la vida social y principio supremo de la moral la utilidad. La moral, el derecho y todas las relaciones sociales, incluida la economía, descansan en el principio utilitario que acepta todo aquello que es motivo de placer y rechaza lo que causa sufrimiento.”(Ornelas, J. 1997: 17).

Por lo menos en el discurso, como nos informan los analistas, la BUAP defiende una actitud empresarial cifrada en su eslogan —en un momento dado— de la *excelencia académica con compromiso social*, aunque nunca se aclare quiénes son los excelentes y cómo se consigue el compromiso de quiénes y con qué sociedad. Por el contrario, los

investigadores afirman:

El *neoliberalismo*, con su exaltación de la lógica de mercado, opta por pedagogías que se centran en el individuo autónomo en lugar de potenciar los grupos sociales y dan prioridad a la elección individual sobre la pluralidad y la participación.

Para demasiados neoliberales y conservadores, la excelencia se identifica a menudo con el éxito personal y tiene poco que ver con la igualdad o con aportar las habilidades y los conocimientos que los estudiantes pueden necesitar para vincular el aprendizaje con la justicia social y la motivación con el cambio social (Giroux, 2001: 20).

En nuestro contexto, se puede distinguir una etapa de resistencia a las políticas federales, que llegó a su límite en 1989, con el momento más agudo en la crisis institucional, previo a la reorientación del rumbo que conduciría a la etapa actual, una vez derrotados los *radicales* e instalados en el poder los consecuentes con lo que exigen los nuevos tiempos, los *modernizadores* pues. Aunque, no pocas veces, se mencionan los mismos personajes en ambas etapas de la institución: la *comunista* y la *modernizadora*. Quienes, acaso, pudieran asumir las siguientes consignas.

Actuar pragmáticamente será la conducta social más eficiente para maximizar la existencia en el sistema... Las nociones de cambio social y de conflicto son inadecuadas para comprender el funcionamiento del sistema, al igual que los conceptos de revolución, crisis y lucha de clases, entre otros, deben ser eliminados del código simbólico del ordenamiento sistémico. Es mejor mutar hacia una existencia placentera, complaciente y social-conformista que vivir en continua contingencia con la incertidumbre de futuros abiertos a cambios sociales imprevisibles y totalmente estocásticos (Roitman, 2004:16).

Los investigadores analíticos no aceptan casualidades ni protagonismos individualistas en los cambios, más bien se atienen a procesos históricos y fenómenos sociales como los impulsores de dichos cambios, independientemente de las personas físicas que jugaron, en la trama, los roles de héroes y villanos.

De manera general, Rollin Kent (1999) habla de los cambios emergentes en las universidades públicas en las dos décadas anteriores. Este análisis nos es de utilidad porque incluye, inevitablemente, a nuestra Universidad Autónoma de Puebla. De donde, actualmente el doctor Kent, es profesor investigador en la Facultad de Administración. Así, Rollin rememora que las crisis más visibles de fines de los años ochenta y principios de los

noventa, fueron escenificadas en las universidades de Puebla, Guerrero, Sinaloa, Durango, Guadalajara, Sonora, Zacatecas y en la UNAM, y agrega:

En los años 1990, el tema principal fue la modernización económica y la colocación de la economía mexicana en el mercado internacional. Algunos efectos en la dimensión de la educación superior: a) La diversificación institucional: la creación de modelos institucionales nuevos, cambios en los roles y valores académicos: enseñanza e investigación. b) La redefinición de la autonomía universitaria. c) La admisión selectiva de los estudiantes. d) Cambios en las formas de gobierno y gestión institucional. e) Cambios en el financiamiento. f) La introducción de la evaluación...

Respecto al financiamiento, la intención del gobierno fue sustituir el enfoque orientado a satisfacer la demanda por uno orientado al uso selectivo del gasto para cumplir metas determinadas, supuestamente de calidad y pertinencia...Adicionalmente, numerosas universidades públicas ajustaron el valor de las colegiaturas cobradas a los estudiantes (Kent, 1999: 239, 240, 241).

Con este panorama y dichos antecedentes, podemos dar paso a la interpretación institucional de las transformaciones que condujeron a la situación actual de la BUAP, que se puede tomar de dos documentos institucionales: *La experiencia de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*, de José Marín Dóger Corte (1998), y *Diez años de transformación en la BUAP*, de Enrique Dóger Guerrero (1999).

Difícilmente alguien podría disputarle, a José M. Dóger Corte –rector 1990-1997 y secretario de rectoría en dos administraciones anteriores, posteriormente, con filiación priísta, pasando por ser titular del *Órgano Superior de Fiscalización del Estado de Puebla* (García, 2001, 1 de agosto. La Jornada de Oriente)- el papel protagónico de la transformación de la BUAP desde la etapa comunista al periodo de la modernización, por lo que resulta ineludible darle la palabra.

En 1987...un grupo de universitarios nos aglutinamos pensando que era necesario, vislumbrando hacia dónde avanzaban el mundo y la sociedad, es decir, hacia el actual proceso de globalización, pensamos en plantear un nuevo concepto... Había que replantear la política, dar mayor calidad académica a los estudiantes; desde luego, las cosas estaban a favor de la universidad democrática, crítica y popular, según la querían los sectores más atrasados del antiguo Partido Comunista, el Partido de la Revolución de los Trabajadores (PRT) y algunas

fuerzas de la izquierda que nos dieron una severa derrota,... (Dóger, J., 1998:15, 16).

Dicha derrota contraviene, momentáneamente, los planes de ese *grupo de universitarios* pero, a la vez, da pie para que —después del naufragio del rector triunfante (Malpica, 87-89)— la transformación sea más radical y contundente. Wietse de Vries lo interpreta del modo siguiente:

Podemos postular que la UAP pasó por cambios radicales al nivel institucional por una rápida adopción de las políticas federales. El surgimiento de nuevas políticas en el ámbito federal coincidió con la crisis de la UAP, que no sólo fue producto de pugnas entre grupos políticos, sino del agotamiento de la ideología y de las prácticas que habían guiado a la institución en décadas anteriores...Frente a esta crisis de valores y prácticas, la administración institucional acogió el nuevo discurso federal y lo hizo suyo (De Vries, 2001: 115).

En cuanto a lo que cita como modos de organización y señalando algunas contradicciones, De Vries, evalúa los cambios en la administración universitaria de la siguiente manera:

En los noventa, la UAP pasó por un cambio cultural impresionante al nivel de la administración central, donde el rector y su equipo asumieron un papel en ciertos aspectos “empresarial”...Pero al mismo tiempo, la administración central mantuvo rasgos fuertemente políticos, con las corrientes políticas y grupos de interés, los amplios poderes informales y discrecionales, y la incorporación de lealtades. Así, la modernización fue parcial, en un proceso donde la tradicional lógica política se revitalizó con un discurso y unas prácticas empresariales (2001: 115).

#### *SELECCIÓN NATURAL DE LA MATRÍCULA*

Rescataremos, de Kent, la descripción de aquellos factores que han conducido a la BUAP a la situación de su política administrativa actual, ante la cual menos de un 50% de nuestros aspirantes, egresados de la “2 de Octubre de 1968”, consigue un lugar en las licenciaturas.

Kent afirma que, en versiones diversas y mediante estrategias diferentes, continúan presentes los asuntos del aumento de la calidad, el mejoramiento de la eficiencia y, sobre todo, la relevancia de la educación para el desarrollo económico. Por lo que, en consecuencia, las nociones de gratuidad y acceso no selectivo han sido puestas en cuestión por los cambios que en este sentido han efectuado varias universidades públicas.

La importancia que durante los años 1970 tuvo la expansión educativa se explica en función de que temas como la calidad y la eficiencia no figuraran en la agenda de las políticas gubernamentales. Este esquema de financiamiento y de relación del Estado con las universidades públicas perdió su sustento, al desmoronarse, en los 1980, el modelo económico vigente hasta ese periodo. De ser un bien de consumo la educación superior pasó a ser vista como una inversión (Kent, 1999: 236,237).

Hablando de su rectorado 90-93, reforzando la percepción de Kent, Dóger Corte justifica los topes al ingreso de la siguiente manera:

Necesitábamos una universidad que triplicara el estándar de calidad internacional, preguntarse si el contexto no suponía un proceso de globalización, de competitividad, y esto estaba basado en un intercambio de calidad, de estándares internacionales. Necesitábamos una universidad que garantizara la calidad de estudiantes con estándares internacionales, lo cual evidentemente es labor de titanes. Una universidad capaz de enfrentar la globalización y entender lo que esto significaba.

...Nosotros pensábamos que, si recibíamos una materia prima de mala calidad en los nuevos alumnos, difícilmente íbamos a conseguir mejores estándares de calidad. Por eso establecimos un examen de admisión muy riguroso; establecimos un programa que revisara a cuántos alumnos íbamos a admitir en cada carrera para evitar que siguiéramos generando un número muy grande de egresados sin trabajo. (Dóger, J., 1998: 20, 21).

Por su parte, Enrique Dóger Guerrero, (Rector 1997-2004; posteriormente, Presidente municipal de Puebla 2005-2008, de filiación priísta y aspirante fallido a la candidatura a gobernador 2010-2016, actualmente diputado local) tomando distancia del pasado, argumenta la necesidad de admitir sólo alumnos de éxito y lo refiere así:

Con la finalidad de impedir la reproducción de condiciones que en el pasado contribuyeron al deterioro de la calidad académica, se implantó en ese mismo año (1993) una *POLÍTICA DE ADMISIÓN* basada en estrictos criterios y requisitos académicos, admitiendo el derecho a la educación, el cual se articuló con la necesidad de que los solicitantes de ingreso a Preparatoria y Licenciatura demostraran contar con los elementos conceptuales para desarrollar con éxito sus estudios. Este sistema de selección ha permitido a la Universidad la posibilidad de planear su crecimiento, con base en factores más pertinentes para sus fines (Dóger, E., 1999: 14).

Por el contrario, hay quienes sustentan que los límites a la matrícula han sido un

fructífero negocio para algunos funcionarios universitarios que tuvieron el acierto de abrir universidades particulares incorporadas a la BUAP, donde se recibe a los rechazados de ésta y donde la preocupación por su futuro laboral no es significativa.

Mientras la UAP asegura que se han saturado determinadas carreras profesionales, los funcionarios universitarios y hasta un subsecretario de educación superior de la Secretaría de Educación Pública del gobierno del estado, promueven sus propias universidades particulares y aquí no se dice nada de la saturación, por el contrario: “Bienvenidos los rechazados”.

En Puebla existen 53 centros educativos de nivel superior, según datos de la SEP, pero su oferta educativa se reduce a las mismas carreras que ofrece la UAP y que están saturadas.

Esta aparente contradicción es explicable, ya que se realiza un formidable negocio, pues cerca de 45 mil estudiantes acuden a universidades privadas en Puebla, de los cuales el 46% se concentran en ciencias sociales y administrativas (Gallardo, 1997: 127).

Como es propio del discurso político, siempre se insiste en la indispensabilidad del que gobierna, en la legitimidad de las decisiones y en la aprobación —consensuada en la comunidad— de las acciones políticas irremediables.

Los nuevos instrumentos normativos fueron consecuencia de un amplio consenso y de la participación de la comunidad universitaria, producto de su voluntad para mejorar e impulsar la vida académica de la Institución...

La continuidad de la gestión rectoral, fincada en las nuevas normas legislativas y en una amplia consulta con la comunidad, permitió consolidar y establecer un programa de trabajo para 1994-1997 (Dóger, E., 1999: 12, 13, 14).

Lo que se tendría que preguntar es cuál es el margen de disensión y en qué medida y forma un integrante cualquiera de la comunidad estaría en condiciones de revertir las políticas federales y las decisiones cupulares, sobre todo en el clima laboral imperante en esos momentos.

Se presenta un panorama de indefinición legislativa, lo cual abrió el campo para un fuerte control unilateral por parte de la administración central. La confrontación entre la rectoría y el Sindicato Único de trabajadores de la UAP (SUNTUAP) al inicio de los noventa, llevó a que no se firmara el contrato colectivo y que el SUNTUAP fuera excluido de todas las decisiones laborales. Las revisiones de las plantas académicas, y la reducción de personal al inicio de la década, crearon un clima de inseguridad laboral donde cualquiera podía ser despedido (De

Vries, 1998: 109).

Esta idea es reiterada por el contendiente fallido de Enrique Dóger, en las elecciones rectorales de 1997, Pedro Hugo Hernández Tejeda —actual Vicerrector de Investigación y Estudios de Posgrado, desde febrero 2001— (Hernández, 2001, 1 de marzo. La Jornada de Oriente) quien lo interpretaba, en aquel año, de esta forma:

La filosofía que ha animado el proyecto de modernización de la educación superior aplicado en la BUAP se inscribe en la idea de promover, vertical y autoritariamente, los ajustes necesarios a la estructura curricular y a la distribución de la demanda de servicios en función de la dinámica de los mercados profesionales de empleo. Para ello, entre otros mecanismos, se ha establecido un sistema de selección que tiende a disminuir drásticamente el acceso a la universidad (Hernández Tejeda, 1997).

El rectorado de Enrique Dóger Guerrero (1997-2004) no ha revertido los lineamientos trazados por su antecesor, como auguraba Carlos Ornelas:

En 1998 la BUAP tiene un nuevo rector, quien se mostró comprometido con los postulados del proyecto fénix y, durante su campaña, propuso que la continuidad sería el derrotero de su administración...a pesar de que hubo mudanzas importantes en los puestos de dirección y que la retórica del proyecto fénix ya se agotó, subsisten las premisas programáticas que le dieron vida, ciertas rutinas ya hicieron nido y no pienso que sea posible que la BUAP dé un giro radical, no al menos para mirar al pasado. Lo más probable, estoy convencido, es que el modelo de la universidad modernista seguirá su marcha, aunque no lo hará al mismo ritmo que en los años precedentes (1998: 147).

El discurso institucional puede entenderse —en su tránsito a la modernización— conociendo las recomendaciones o propuestas de políticas educativas, de algunos Organismos Internacionales, para mejorar la calidad, la eficiencia y la pertinencia de las Instituciones de Educación Superior (IES) del país. Tomaremos como ejemplos el Informe Coombs, del Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación Superior (CIDE) y el Informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

El estudio del CIDE, a petición de las autoridades educativas mexicanas, en los primeros años de la década de los noventa, sugería restringir la admisión a educación superior.

El informe Coombs fue enfático y claro al señalar los motivos por los cuales era necesario

cambiar la política de admisión de estudiantes de nivel superior: “No se hace ningún favor a la gente joven, rica o pobre, admitiéndola en una universidad sin contar con la seguridad razonable de que poseen los conocimientos académicos y la capacidad requerida para manejar el grado de dificultad exigido...En las recomendaciones establecen como una de las acciones prioritarias para mejorar la calidad educativa: “Adoptar normas de admisión racionales y procedimientos de selección en todas las universidades” (Aguilar, 2003:23).

Durante 1995, las autoridades de la SEP encargaron a la OCDE un estudio sobre el sistema de educación superior en México, del cual resultaron las siguientes recomendaciones en materia de admisión escolar:

Implantar para todos los candidatos a ingresar a la educación superior un procedimiento de admisión selectiva, basado en un examen y en los resultados obtenidos en el bachillerato... (OCDE, 1997: 236)

En lo sustancial, las actuales políticas de admisión a educación superior en la BUAP no discuerdan de las recomendaciones aportadas por dichos organismos internacionales y se advierte que han orientado la transformación institucional.

Después de considerar las perspectivas discursivas anteriores, admitiendo sus contrastes, podemos recapitular —en cuanto a la actual política de admisión en la BUAP— de la siguiente manera:

Por una parte observamos la posición institucional en el discurso de los rectores protagonistas, ejecutivos y ejecutores de la transformación administrativa; desde la cual se argumenta la necesidad de modernización y de adaptación a los nuevos tiempos y, por lo tanto, la ineludible decisión de limitar la matrícula y de seleccionar rigurosamente a los aspirantes, en aras de la competitividad, de los estándares educativos internacionales y del empleo pertinente de los recursos.

Desde esta perspectiva justificadora y —supuestamente— desideologizada, es innecesaria e inútil una investigación como la que nos hemos proponemos: nuestros sujetos de investigación sólo significan números en las estadísticas, de todas maneras no hay lugar en las aulas para todos: qué más da quienes sean los perdedores.

Por otra parte admitimos los análisis —por parte de los investigadores críticos- de los discursos y acciones en las políticas institucionales. Análisis que desmontan el discurso oficial

en sus sinuosidades y contradicciones, develando las raíces de las acciones, la genealogía de los conceptos y los incentivos motivacionales de los políticos, suspicaces ante el fatalismo de las intervenciones salvadoras. Partidarios, en muchas ocasiones, de la Pedagogía Crítica, con una ética de la esperanza más cercana al ser humano que a la cultura empresarial.

Asumiendo su papel de intelectuales públicos, los pedagogos pueden empezar estableciendo las condiciones pedagógicas imprescindibles para que el alumnado sea capaz de desarrollar un sentido de perspectiva y esperanza, que le permita darse cuenta de que las cosas no han sido como hasta ahora ni tienen que continuar siendo así necesariamente en el futuro...esta esperanza rechaza el fatalismo que proclama que la única dirección en que se puede mover la educación consiste en adoptar los objetivos preponderantes de la cultura empresarial, en preparar a los estudiantes de todos los niveles de enseñanza únicamente para ocupar su lugar en el nuevo orden empresarial. (Giroux, 2001:39, 40).

Desde esta perspectiva sí es admisible esta investigación: los rechazados por la política de admisión universitaria y los no favorecidos por las políticas laborales de la institución son seres humanos y tanto las pérdidas de opciones de estudio como las laborales son situaciones sociales con consecuencias también sociales y humanas.

#### RASGOS DE LA SITUACIÓN POLÍTICA-ADMINISTRATIVA ACTUAL DE LA BUAP

El rectorado del doctor Roberto Enrique Agüera Ibáñez se caracteriza por una aparente apertura respecto a la etapa de la familia dogerista (José y Enrique). Aunque la rigidez y control laboral se mantiene, algunas concesiones —de impacto mediático— se pueden apuntar en beneficio del estudiantado: se estrena concediendo becas a un grupo de alumnos rechazados que se ponen en huelga de hambre (julio, 2004), ha incrementado el número de plazas para los aspirantes a ingresar a la BUAP, elabora su plan de desarrollo institucional (enero, 2007) previa realización de un foro, publica —con sus respectivos candados— el Reglamento de Ingreso, Permanencia y Promoción del Personal Académico (RIPPA) en marzo de 2007, aunque hasta ahora no se aplique cabalmente.

El ahora exrector de la BUAP asumió el cargo como interino a principios del 2004, ante

la renuncia de Enrique Dóger para contender como candidato a la presidencia municipal de Puebla (2005-2008), la que logró como abanderado del PRI. El rectorado (2005-2009) de Agüera pretende sustentarse, por lo menos discursivamente, en el Modelo Universitario Minerva (MUM) como plan de desarrollo institucional fechado en 2007.

Aunque Agüera se enfilaba a la reelección para el periodo 2009-2013, ya se ubicaba en los medios informativos como posible aspirante a la gubernatura (2011-2017) del estado de Puebla, legitimando su eficiencia en el cargo a través de obras materiales diversas, de gran impacto mediático; sin embargo, en 2013, es derrotado —con el PRI— en la contienda por la alcaldía poblana.

De donde entendemos que el doctor Paulino Arellanes —catedrático de la BUAP e investigador del SNI— describa a los tres rectores de la etapa modernizadora de la BUAP, además de medianos o pobres académicamente en su trayectoria personal, en los siguientes términos:

Lo común de los tres ha sido una riqueza inexplicable, un autoritarismo implacable, un yoyismo que raya en la soberbia, un utilizar a la Universidad como trampolín para alcanzar otros puestos políticos; conducir a la Universidad por los derroteros del neoliberalismo; actuar con clientelismo con alumnos y profesores para su beneficio, utilizando las instancias “democráticas” como los Consejos de la Universidad, etc. (2008, 10 de noviembre. e-consulta.com).

Contrastando con esa aparente apertura de inicio, mantiene las prácticas de represión laboral, a la que podemos aludir con ejemplos muy concretos:

- 1) Acuerda con los sindicatos apatronados (Aspabuap y Sitbuap) un nuevo reglamento de pensiones y jubilaciones, con el que se viola flagrantemente la Ley, ya que decreta —con aplicación retroactiva en la práctica— el incremento en la cantidad de años de trabajo (a 30 y 35 años) para alcanzar la jubilación, con vigencia a partir del 16 de febrero de 2007.

El doctor Guillermo López Mayo, Secretario General del SUNTUAP, sostiene que dicho acuerdo —ilegalmente— deja fuera al SUNTUAP ya que su Contrato Colectivo está vigente, sin que nada en otro sentido se consigne en el expediente 4/980 del registro correspondiente en

la Junta especial número 5, de la Junta Local de Conciliación y Arbitraje de Puebla (2011, 31 de octubre).

Irónicamente, en el mismo Contrato Colectivo de la Aspabuap, en otro apartado que se refiere al RIPPAA, se sustenta la ilegalidad de dicho decreto:

El presente reglamento será de aplicación general para los aspirantes y el propio personal académico al servicio de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y en él se atendió al principio de la no retroactividad en perjuicio sobre situaciones de derecho que se hayan adquirido con anterioridad al inicio de su vigencia, de acuerdo con lo establecido en el artículo 14 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Aspabuap, 2007: 73).

- 2) Es acusado —por el SUNTUAP— de interferir, con la complacencia —en su momento— del anterior gobernador de Puebla, para evitar que dicho sindicato independiente reciba la *toma de nota* para el Comité Ejecutivo, con lo que éste obtendría la personalidad jurídica para revisar el Contrato Colectivo, cuya titularidad le pertenece, con los representantes de la institución.

López Mayo lo explica así: el rector tiene a su alcance el control sobre el otorgamiento de la toma de nota, ya que la comisión dictaminadora —aunque tiene una conformación tripartita— se compone de la siguiente manera: 1) el presidente de la Junta, quien suele ser profesor universitario y subordinado del rector; 2) el representante de la institución y por lo tanto del rector, y 3) el representante de los trabajadores, es decir de los sindicatos apatronados.

Sin embargo, el rector Agüera, mediante sus personeros, se ha visto obligado a negociar con los miembros del SUNTUAP para evitar que se hagan explícitas —en momentos claves políticamente— las inconformidades de los trabajadores universitarios por la violación a su derecho laboral. Así, el SUNTUAP ha tenido algunos logros: cese —en ciertos casos— de hostigamiento laboral, definitividades para algunos trabajadores, cambios de adscripción, jubilaciones a los 25 años de trabajo para quienes eran sujetos de sanción con el nuevo reglamento (2009, 28 de septiembre. Unión Campesina).

La voluntad explícita del rector puede resumirse en la intención de conceder beneficios laborales —a sus opositores— sólo cuando no hacerlo puede traducirse en algún grado de

desprestigio público en detrimento de aspiraciones políticas inmediatas.

El rumbo de la BUAP, en el eslogan político de la actual administración universitaria (2009-2013), no se aparta de aquél que trazaron y definieron sus dos antecesores; si acaso se han perfeccionado los recursos de la maquinaria rectoral que se traducen en la imagen de una universidad en que no existe —en los hechos—la disensión, la discrepancia, la crítica y el pensamiento alternativo.

En ese sentido, el profesor-investigador de la Facultad de Psicología —Wulfrano Torres Pérez— se pregunta, en cuanto a la casi nula presencia de consejeros opositores en el nuevo Consejo Universitario:

¿Será posible que en esta universidad todos pensemos igual (y entonces ninguno piense demasiado) para lograr tal consenso?; ¿o qué: la libertad, la creatividad y la pluralidad de pensamiento están prohibidas y no tienen cabida? ¿Qué sentido tiene el poder avasallador de la rectoría en un espacio que por naturaleza debería de alentar y convivir en la diversidad, la diferencia, el debate libre de ideas y el conocimiento? (2009, 26 de marzo. La Jornada de Oriente).

Entendemos con el citado investigador que en la BUAP se vive una etapa anterior, todavía de partido único, respecto del proceso de cambios que se han logrado a nivel de las instituciones electorales en nuestro país. Lo que fácilmente puede ligarse con el análisis del profesor-investigador jubilado de la Facultad de Psicología, el maestro David Ávalos Antunes, quien juzga que en la universidad campea un priismo decadente, sobre todo si asociamos la crisis universitaria y la pérdida de la primera gubernatura por el PRI en el mismo año de 1989 (2011, 31 de octubre de 2011).

Es en este contexto donde nos ha tocado investigar desde una metodología que considera al sujeto para darle la voz, para escuchar su palabra, cuando la política institucional parece seguir un rumbo contrario.

#### COLOFÓN CONTEXTUAL

La situación actual de la BUAP y sus expectativas para el futuro inmediato, necesariamente, tienen que asociarse con la sorprendente derrota del PRI en las elecciones estatales del 4 de julio de 2010, ya que se preveía la continuidad de una relación armónica entre la administración universitaria y quien sería el heredero del anterior gobernador, a grado tal de

que existía la promesa de construir una nueva ciudad universitaria para la BUAP (Hernández, Luis, 2010, 12 de noviembre. Unidad). A esto se suma un nuevo descalabro del PRI -con su candidato Agüera- en su aspiración a la presidencia municipal de Puebla, el 7 de julio de 2013; lo que –de entrada- nos indica la falta de concertación entre el gobernador y el exrector derrotado.

Las especulaciones de los analistas políticos, que pueden consultarse en los periódicos locales, son diversas, lo que suena lógico es que –por el momento- se interrumpan los alcances del trampolín político universitario, aunque posteriormente se recuperen si toca el turno a un gimnasta bendecido por el actual gobierno estatal.

Como señales de los nuevos tiempos han aflorado diferencias y divergencias entre personajes de la política universitaria y –en su caso– extrauniversitaria, dando lugar a situaciones mediáticas de conflicto que evidencian los desbarres de quienes antes se presentaban en armonía bajo la investidura académica (Gómez, Carlos. 2010, 19 de agosto. Contrastes).

Debe incorporarse, de último momento para esta revisión contextual, la derrota del exrector Enrique Agüera como abanderado del PRI a la presidencia municipal de Puebla, quien había logrado imponerse al exrector Enrique Dóger en el proceso interno priísta, sin soslayar el tropiezo del exrector José Dóger en su camino a una diputación, en plena danza política de los exrectores por consolidarse como personajes públicos; en tanto era asesinado el 2 de julio de 2013 –cinco días antes de las elecciones– quien fuera el último rector de la etapa disidente de la universidad: Oscar Samuel Malpica Uribe.

Corresponderá a investigadores de mayor autoridad y prosapia analizar los futuros derroteros de la BUAP bajo los lineamientos de los nuevos actores políticos del gobierno estatal y municipal, sólo conviene rescatar –aludiendo al modelo empresarial de educación universitaria, descrito por Giroux– la significativa respuesta del ahora reciente exrector de la BUAP, frente a quienes cuestionan su inexplicable y acelerado enriquecimiento: “Ahora resulta que ser empresario exitoso es un delito”, como lo refiere Miguel Ángel Cordero (2010, 30 de agosto. La Quinta Columna).

### ANEXO III (B). CONTEXTO DE LA PREPARATORIA “2 DE OCTUBRE DE 1968”.

Sería todo un detalle,  
todo un síntoma de urbanidad,  
que no perdieran siempre los mismos  
y que heredasen los desheredados.  
Sería fantástico que ganase el mejor  
y que la fuerza no fuese la razón,  
que se instalara en mi barrio el paraíso terrenal  
y que la ciencia fuese neutral.

(J. M. Serrat. *Sería fantástico*)

En nuestra localidad académica-laboral, la preparatoria “2 de Octubre de 1968” de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, fuimos recibiendo y experimentado los cambios que se justificaban desde el discurso político institucional —análogos al proceso de globalización de la sociedad—y, habiendo uno optado por el oficio de profesor (marzo, 1987) en el Nivel Medio Superior de la BUAP, tuvimos la oportunidad de vivenciar —desde dentro— la dirección y la magnitud de las transformaciones.

Enfrentamos, en carne propia, la crisis institucional de 1989 y fuimos testigos de los giros en el discurso de la política educativa institucional de la BUAP, con sus consecuentes repercusiones en la actividad académica-laboral de nuestro contexto.

Existen momentos en la historia reciente de la BUAP (dos décadas y media, por lo menos) que no es necesario que nos platiquen, pero ha sido interesante y saludable darle la palabra a los protagonistas de los cambios y a los analistas de los mismos.

#### ANTECEDENTES HISTÓRICOS DEL PLANTEL

La siguiente información ha sido condensada de la publicación *Tiempo Universitario. Gaceta histórica de la BUAP* (14 de febrero de 2002).

En 1981, durante el rectorado del ingeniero Luis Rivera Terrazas, la UAP se enfrentó con el problema de que sus preparatorias no contaban con cupo para atender a la totalidad de los aspirantes a ingresar y faltaba lugar para 2760 de ellos. En la sesión del 13 de julio de 1981, el Consejo Universitario acordó crear una nueva preparatoria urbana y gestionar los recursos necesarios para la construcción del edificio de esta escuela, que debería comenzar a funcionar en agosto de ese año.

En un edificio rentado y en condiciones físicas “deplorables”, la escuela inició sus actividades el 25 de septiembre de 1981, con dos mil 468 alumnos distribuidos en 39 grupos: 25 matutinos y 14 vespertinos, atendidos por una planta docente de 14 profesores con categoría de medio tiempo y 76 de hora clase. Obligados a abandonar este edificio, por requerimientos del propietario, los integrantes de la escuela fueron trasladados provisionalmente a las instalaciones de una secundaria de la SEP ubicada en la Junta Auxiliar de San Baltasar Campeche —en una veintena de camiones urbanos tomados por los estudiantes y algunos vehículos de carga alquilados— no sin antes dejar rotos, a pedradas, todos los vidrios del edificio anterior.

Posteriormente, la preparatoria regresó a sus instalaciones originales, ya adquirido el edificio por la universidad, por gestión del secretario de rectoría José Dóger Corte. Comenzó a funcionar con cincuenta grupos académicos, compartiendo el espacio con el entonces denominado Departamento de Lenguas.

Por otra parte, el 17 de febrero de 1982, los ejidatarios de San Bernardino Tlaxcalancingo donaron a la UAP una hectárea de terreno de la comunidad de Concepción Guadalupe, para que fuese instalada una preparatoria universitaria en donde antes había funcionado —de vida efímera— la secundaria José de la Mora y habían sido fundadas —antes de huir— las secundarias federales Valentín Gómez Farías y Jorge Murad Macluf. La entrega material fue el 1 de julio de 1982.

El 13 de mayo de 1982, el Consejo Universitario aprobó una partida de 18 millones 273 mil pesos para la construcción del edificio que requería la nueva preparatoria, cuya primera etapa se concluyó el 9 de marzo 1983.

El inicio de actividades en el nuevo edificio se efectuó el 29 de marzo de 1983 sólo con alumnos de nuevo ingreso, ya que los de la antigua sede se negaron a trasladarse a una escuela tan distante de su sitio original y se les autorizó a quedarse ahí hasta egresar del bachillerato. Las actividades en Concepción Guadalupe comenzaron con ochocientos ochenta y siete alumnos de nuevo ingreso, distribuidos en 7 grupos matutinos y 8 vespertinos.

El 3 de febrero de 1984, se elige por votación universal directa y secreta —por primera vez en la escuela— al ingeniero Cecilio Rosales Carreón como coordinador general de la escuela. Antes, la organización de la administración y la vida académica de la escuela estuvo a cargo del licenciado Manuel Urrutia García y del arquitecto Miguel Moreno Muñoz, nombrados por la *Comisión Coordinadora provisional*.

Han coordinado y dirigido a la preparatoria sucesivamente: Cecilio Rosales Carreón del 3 de febrero de 1984 al 14 de septiembre de 1990. José Rutilio Márquez López, desde esta fecha hasta el 27 de septiembre de 1993. Gustavo Benavides Benavides desde septiembre de 1993 hasta junio de 1997. José Toxqui Hernández, desde septiembre de 1997 hasta que renunció al cargo en enero de 2000, y desde ese momento y hasta octubre de 2009 la licenciada Teresa Cabrera González. Actualmente, se cumple la gestión 2009-2013, bajo la dirección de la maestra Julieta Bautista Luna.

#### CONDICIONES ACTUALES

Lo que podemos interpretar de estos antecedentes y de nuestras propias observaciones, en relación con nuestro tema de interés es lo siguiente:

a) El origen de la preparatoria estuvo ligado a necesidad de satisfacer la demanda excedente de educación a nivel medio superior, lo que puede dar idea del tipo de alumnos y de las condiciones administrativas de funcionamiento, algunas veces, accidentadas; aunque en informes de labores, de la direcciones respectivas, se refiere una evolución en el perfil de ingreso de los aspirantes.

b) Es obvio que el diseño institucional de lo que debe ser un preparatoriano ha cambiado, acorde con la modernizada política universitaria y a pesar de mantener la decisión de destinar a nuestra unidad académica a los alumnos que —aunque hayan elevado sus puntajes de ingreso— siguen siendo, relativamente, los de menores promedios.

c) No se puede soslayar, para entender las condiciones de trabajo y estudio en la preparatoria “2 de Octubre de 1968”, algunos detalles de su ubicación física: el peatón tenía que elegir, a menudo, entre pagar un segundo pasaje en una única ruta de vehículos reducidos y repletos (5.5 pesos, a la fecha) o hacer el camino (800- 850 m.) a pie por una calle

sinuosa, empinada, estrecha y polvorienta; cruzando un puente sobre un río de aguas negras, muchas veces bajo el sol canicular y con un olor fétido que, en ocasiones, trascendía hasta la preparatoria. Esto se ha modificado, en parte, por la creación de una zona comercial aledaña, aunque el acceso peatonal en nada se ha mejorado. Esto no se compara con la facilidad de acceso que tienen las preparatorias del centro de la ciudad, a donde se llega —casi desde cualquier punto—empleando un sólo transporte.

d) Se advierte que la existencia de la preparatoria ha reportado beneficios a la comunidad de su entorno, ya que representa una fuente de ingresos para los lugareños por concepto de la concesión del transporte público y la venta de comidas, bebidas, artículos escolares, copias, etc. Esto pudiera justificar una investigación sociológica y /o antropológica, que no es nuestra finalidad, aunque pudiera contribuir a definir al tipo de estudiante que proviene de otras colonias y comunidades.

Seguramente nuestros alumnos son un producto de todos los factores mencionados: sus antecedentes académicos, sus condiciones de vida y de estudio personales, su entorno escolar y comunitario. Lo cual no es raro que incida también en el docente y en su labor en la preparatoria.

#### DE LA REPROBACIÓN ESCOLAR A LAS ESTADÍSTICAS DE NO INGRESO

En nuestra experiencia personal, nos tocó transitar —en la preparatoria—de un momento histórico (fines de los ochenta) en que se buscaban paliativos a la reprobación escolar —entonces eso era un problema—a otro momento (1999) en que se empezó a considerar el destino inmediato de nuestros egresados; lo que antes no fue motivo de preocupación y sí cuando se establecieron topes a la matrícula universitaria (1993). Antes, la dirección escolar, reducía el concepto de aprovechamiento escolar a la obtención de altas calificaciones y a un bajo índice de reprobación, sin preocuparse de lo que sucedía con ellos cuando egresaban, incluso se desconocían las cifras de ingreso a licenciatura.

En octubre de 1999, el entonces director —Ing. José Toxqui Hernández, en su *II Informe de labores*—admitía que nuestro plantel se ubicaba en el último lugar, entre las preparatorias de la BUAP, en el rubro de ingreso a licenciatura; en enero de 2000 había sido sustituido —a

mitad de su gestión—en su cargo de director, bajo argumentos políticos subrepticios que incluían los pobres resultados obtenidos por nuestros egresados en el examen de admisión a licenciatura, y la inexistencia de profesores de tiempo completo en la Academia de Lingüística y Literatura, fundamental en la preparación de los aspirantes.

El ingeniero Toxqui declara que los alumnos aceptados, mediante el examen de admisión aplicado por el College Board, son distribuidos en las diferentes unidades académicas de acuerdo al promedio obtenido en dicho examen, siendo la Preparatoria “2 de Octubre de 1968” la que recibe a los alumnos de menor promedio y, por primera vez, consigna en un informe las cifras de ingreso a licenciatura.

En el pasado ciclo escolar 1998-1999, el número de egresados con certificado fue de 303, siendo estos la primera generación del plan 5 de la escuela preparatoria (1996-1999). Si consideramos el ingreso que es de 680 alumnos nos da una eficiencia terminal de 44.5%, sin considerar los cambios directos a otras preparatorias.

Sólo 230 alumnos de esta generación, solicitaron ingreso a las licenciaturas de la BUAP, de estos ingresaron 90, que representa el 39%. En comparación con la generación egresada en 1998, se mantiene el mismo porcentaje, esto nos indica que no aumentamos esas estadísticas (Toxqui, 1999).

Referente a los porcentajes de ingreso a licenciaturas de la BUAP; tenemos los siguientes datos, extraídos de los sucesivos informes de la administración que 2000-2009. En su *1er. Informe de Labores* (febrero, 2001) la licenciada Cabrera, respecto al ciclo escolar 1999-2000, refiere un 38% de ingreso y expone:

En el último proceso de admisión a las escuelas profesionales de la BUAP, de 476 aspirantes, 258 alumnos fueron del ciclo escolar 1999-2000, siendo aceptados 98 y el resto 160 no lo fueron, aunque obtuvieron el porcentaje suficiente aprobatorio de la P. A. A. (Prueba de Aptitud Académica)...

Considerando que el Programa de Bachillerato de la BUAP tiene dentro de sus misiones lograr que sus egresados continúen con los estudios profesionales, o se inserten en la vida productiva en base a una sólida preparación, el reto que se impone a la comunidad de nuestra Unidad es lograr incrementar el número de egresados que acceden al nivel superior, lo cual

denotará un crecimiento notable en los índices de eficiencia terminal (1er. Informe de Labores. Febrero, 2001).

En su 2° *Informe de labores. Gestión 2001-2005*, en relación al ingreso de nuestros egresados en el ciclo 2002-2003, la directora arguye:

Cabe hacer la aclaración que los datos reportados por la Dirección General de Educación Media Superior, dieron el 39% de ingreso a facultades de la BUAP; sin embargo, al hacer el seguimiento de egresados se detectó que había alumnos estudiando en nuestra Institución, que fueron reubicados por su promedio en otra carrera diferente a la que habían elegido inicialmente (2° Informe de labores. Gestión 2001-2005. Junio, 2004).

En el 3er. *Informe de Labores. Gestión 2001-2005* (abril, 2005) de la Licenciada Cabrera sólo se consigna el número de egresados, del ciclo 2003-2004, con certificado (397) y el número de éstos que accedió a licenciatura de la BUAP (180), pero no se menciona el número de egresados que efectuó trámites de admisión; lo que hace inferir que el porcentaje de ingreso no se incrementó respecto a los años anteriores.

Los antecedentes de nuestros alumnos se van modificando —en función de que cada vez es mayor el número de alumnos que elige, como primera opción, nuestro centro educativo y, consecuentemente, nos envían en menor número a los no aceptados en otras unidades—y también se han mejorado las estadísticas (58.95%, *IV Informe de labores*, 3 de octubre de 2005) de ingreso a licenciatura, en las cuales están comprendidos nuestros sujetos alumnos de esta investigación.

En el informe de labores presentado, por la Dirección, en el año 2006, no se informa de los resultados en cuanto al porcentaje de ingreso a licenciatura de nuestros egresados, lo que haría suponer un decremento en las estadísticas. En el informe del 2007, se refiere un 47% en ese rubro. En el 3er. Informe de Labores de la gestión 2005-2009, presentado en octubre de 2008, se consigna un 57.18% de ingreso a licenciatura de los egresados de nuestra preparatoria, pertenecientes al ciclo 2005-2008.

En el último informe de la anterior gestión y en los de la actual (2009-2013) no se reportan resultados de ingreso a licenciatura de nuestros egresados y, además, ya ni siquiera aparecen los nombres de los aspirantes en la lista de resultados en el examen de admisión a la BUAP, lo que restringe la información.

## ANEXO IV. ACTORES DE LA INVESTIGACIÓN

### CAMINO AL SUJETO

El sujeto es el deseo del individuo de ser actor.  
La subjetivación es el deseo de individuación...  
(Touraine, 1998: 66).

Ser sujeto significa tener conciencia de ser; esta conciencia se afina, se perfecciona conforme se perfecciona la cualidad de saberse mirado y con la calidad de la mirada, cifrada en las preguntas con las que se nos interroga para propiciar otra estación del ser a través de nuestro discurso como una nueva narrativa versión del ser.

Saberse mirado es tomar conciencia de que existe un *otro yo* que no basta conocer sino ser, conforme a una ética esencial. Se es sujeto de un discurso narrativo y podemos vivenciar con *el otro* el proceso de construcción vital.

Para que ese objeto que yo veo sea para mí otro hombre y lo sea de un modo incuestionablemente cierto, es preciso, por tanto, que su objetualidad me remita, no a un ente en inaccesible soledad originaria, sino a una relación fundamental entre mi conciencia y él, en la cual el otro me sea dado directa y simultáneamente como sujeto y en conexión conmigo (Laín, 1986: 291).

La ética esencial es ser con el otro y con esa ética es necesario emprender el proceso de construcción vital, cualquier otro interés es inferior y mezquino.

Así, con el papel de profesor, podemos afirmar que nos acercamos al *otro* alumno para conocer su historia y escribir una obra de teatro; para decirle: programa tus decisiones y no te pongas obstáculos para hacer lo que quieres; escolarízate para, ya no evitar que te exploten, sino para que te exploten bien; obtén un alto promedio y ejercítate para no ser uno de los miles de rechazados en licenciatura y para que a los treinta tengas un doctorado, por lo menos; encuentra en tu pasado, reviviéndolo, la insatisfacción de tu presente; edita tu vida, mediante una narrativa vital que te satisfaga, sé el protagonista de tu vida para que seas feliz; sé feliz o simplemente sé...o no decirle nada simplemente serlo.

Dos actitudes cardinales me son entonces posibles: mirar al que me mira, para, a mi vez, hacerle mi “objeto” (antológicamente: trascender la trascendencia del otro); o bien, puesto que la existencia del otro me revela el ser que soy, y puesto que esa existencia se me muestra como libertad, adueñarme de su libertad objetiva sin quitarle el carácter de libertad (antológicamente: englobar su trascendencia sin suprimir su carácter de trascendencia). Mas no se olvide que yo no “busco” esas posibilidades de mi relación con el otro; yo las “soy”. “En la raíz misma de mi ser, yo soy proyecto de objetivación o de asimilación del otro” (EN, 430), y cada una de tales tentativas es a la vez muerte y beneficiaria de la otra. No hay en ello un dilema lógico; hay más radicalmente, un círculo existencial imposible de romper. Mi relación con el otro no es en rigor dialéctica, sino círculo (Laín, 1986: 304).

Nuestro sujeto de investigación es un ente que está llamado a ser co-creador de su destino, tiene la posibilidad de darle sentido y rumbo a su vida en función de sus decisiones y a pesar de situaciones adversas. Pensamos en un sujeto *preferidor* que puede optar ante las opciones de lo valioso. No se trata de un *discapacitado moral* privado de la posibilidad para decidir entre el bien y el mal, condicionado a ser una víctima de las circunstancias.

Por lo tanto, nuestro sujeto tiene el privilegio de ser su propio sujeto y de proyectarse sobre su vida y de construirse conforme a su propio proyecto. Nuestro sujeto es auto-finalidad y susceptible de preguntarse: ¿Cómo hacer para que uno mismo se convierta y siga siendo lo que debe ser?

La auto-finalidad presenta también consecuencias importantes para los modos de vida y los modos de experiencia de los individuos. Se produce un verdadero desarrollo de la cultura de uno mismo, *cultura* significa en este caso que existe un conjunto de valores determinados siguiendo un orden y una jerarquizada coordinación; ...esos valores no pueden ser alcanzados más que al precio de sacrificar la propia vida y de comportarse siguiendo determinadas reglas (Foucault, 1982: 68, 69).

Ensayando una historia de la subjetividad, Foucault, considera el concepto religioso de la salvación como un objetivo de la práctica y de la vida filosófica, pasando a ser el objetivo esencial del sujeto, sin embargo, no asociado a un hecho dramático como la disyuntiva entre la vida y la muerte.

Salvarse es una actividad que se desarrolla a lo largo de toda la vida y cuyo único agente es el propio sujeto. Y si al final esta actividad de salvarse conduce a algún tipo de efecto terminal que constituye su finalidad, este efecto consiste en que uno —mediante la salvación— se ha convertido en inaccesible a la desgracia, a las preocupaciones, a todo aquello que puede introducirse en su alma a través de los accidentes y de los sucesos exteriores. Y a partir del momento en este estado buscado, el objeto de salvación, ya no se tiene necesidad de nada ni de nadie (Foucault, 1982: 71).

Por lo tanto, nuestro sujeto de la educación es aquel que es susceptible de llegar a asumirse en un proceso de autoapropiación, a pesar de las contingencias de la vida y de los problemas externos, el que tiene la posibilidad de tenerse a sí mismo.

El proceso de tenerse a sí mismo, de construirse a sí mismo, atraviesa por el conocimiento de los otros, hasta ejercitarnos en el conocimiento del *otro* que al final será un *otro yo*; de acuerdo con Gianni Vattimo:

La perfección humana consiste principalmente en la capacidad de no ser siempre sí mismo, de transformarse vitalmente siempre. Yo he escrito en alguna parte:...“el máximo de la igualdad es la posibilidad de ser diferentes”. No sólo ser diferentes entre individuos, de serlo también en la propia vida (2000: 57).

## SUJETO CONTEXTUAL

Por otra parte, encontramos que el CENEVAL, al describir el perfil deseable del aspirante a la Educación Superior, implícitamente nos está definiendo las cualidades del egresado de bachillerato, las que parecen un tanto idealizadas para nuestro contexto:

En el campo académico, quien pretende iniciar estudios superiores debe tener capacidad para buscar información, seleccionarla, ordenarla y utilizarla oportunamente; para identificar cuál es el problema esencial en una situación dada; distinguir elementos intrínsecos y contextuales de esa situación, descubrir y ponderar rutas alternas de solución y tomar decisiones; además de poseer conocimientos suficientes para proseguir sus estudios (CENEVAL, 2006: 8).

También, a partir de la búsqueda de información en la Secretaría Académica de nuestra preparatoria y en la Secretaría Académica de la Dirección General de Educación Media Superior de la BUAP (DGEMS-BUAP), con la finalidad de encontrar investigaciones que

nos describieran al estudiante de la Preparatoria “2 de Octubre de 1968”, podemos consignar los siguientes resultados:

En nuestra Unidad Académica, la mayoría de los proyectos de investigación revisados enfocan la práctica docente y la mayoría de ellos no reportan resultados. Pero constatamos la referencia de una investigación dirigida por el maestro José Gil García Pérez, quien fuera Coordinador de la Maestría en Psicología Social de la BUAP, actualmente ya jubilado, quien —a nuestra solicitud— nos proporcionó la información al respecto. En la DGEMS-BUAP, supimos de una investigación a cargo del maestro Gabriel Santos Del Prado G., entonces Secretario Académico de dicha dirección, quien nos facilitó el material de su trabajo.

De la Investigación efectuada por la DGEMS-BUAP, se obtuvo el *Informe de Evaluación del Desempeño Estudiantil* y, aunque en ellos se incluye a alumnos de nuestra preparatoria, los resultados son globales y no particulares para cada unidad académica, por lo que los consideramos poco aplicables para nuestro objetivo.

De la investigación proyectada y coordinada por el maestro Gil García, *Contribución al análisis de la cultura escolar en el bachillerato de la BUAP*, podemos rescatar las siguientes conclusiones de la investigación:

- a) Un buen maestro, para el turno vespertino sobre todo, es el que tiene una actitud dispuesta en la relación interpersonal con sus alumnos. Ambos turnos, reclaman una buena explicación del profesor. Lo que se interpreta como una actitud dependiente del alumno respecto al profesor.
- b) Factores que afectan en el rendimiento escolar: problemas familiares (divorcio de los padres), las distracciones (televisión, videojuegos en casa y en torno a la escuela), la inasistencia a clase, además del ambiente de falta de respeto en las relaciones alumno-alumno y alumno-profesor. Se sugiere tomar medidas disciplinarias y mayor comunicación entre alumnos y psicólogos de la unidad académica.
- c) Tienen bien definido que para ser un buen estudiante es necesario ser responsable y estudioso, con hábitos y ejercicios de estudio bien cimentados. Se afirma que un buen número de alumnos no practica lo que dice.

- d) El peso de su percepción sobre lo que debe ser un buen alumno, recae en el desempeño académico, y en menor grado en su dimensión actitudinal, como el ser trabajador, honesto, paciente y respetuoso.
- e) El y la joven tienen una visión muy corta de lo que realmente puede contribuir a su rendimiento académico, pues el peso del mismo lo justifican de manera externa, es decir en el apoyo que le pueda brindar la familia, y esto de cierta forma viene a constatar que para el y la joven la organización y los hábitos de estudio —así como el tiempo que dedique a los mismos—son medianamente importantes, lo cual habla de un desfase de su funcionamiento personal, que se ve reflejado en su bajo rendimiento.
- f) Los jóvenes no visualizan los factores del medio externo como algo que influya de manera relevante para afectar su rendimiento, sin embargo sí están conscientes de que son parte de su vida escolar y que de cierta forma influyen, pero no son tan determinantes como los factores del medio interno, y sobre todo aquellos que tienen que ver con su actitud ante la vida escolar. Siguen considerando a la familia como parte sustancial en su rendimiento y manifestando que los problemas en su casa son factores que afectan el mismo, es decir la relación interpersonal familiar en este caso de corte emocional propicia inestabilidad al joven en su práctica diaria escolar.
- g) Se concluye que la falta de explicación, las confusiones que generan al momento de impartir clase, así como las clases aburridas son elementos que determinan a criterio de los jóvenes lo que más les desagrada de la forma de enseñanza. Esto puede ser analizado de dos formas: en primer lugar, responsabilizando al estudiante, ya que éste, no está listo para aprender a través del constructivismo, pues su enseñanza anterior es 100% tradicional, por lo cual ellos manifiestan su inconformidad cuando reciben clase que el maestro no explica, etc. y a la vez se quejan de que éste deje investigación, exceso de trabajo, etc. El segundo análisis puede hacerse responsabilizando al maestro por llegar a abusar de esta corriente constructivista y no impartir clase; es decir que no hacen una explicación general del tema para que después el joven profundice en el mismo, dejando toda la carga de adquirir y apropiarse del conocimiento a este último.

h) En lo que sí coinciden las opiniones de los estudiantes es en lo académico, pues para ellos sus profesores sí tienen un buen desempeño en este rubro. Por los casos en que no es así, se sugiere hacerlo saber a los docentes, ya que les sería útil conocer y analizar de qué manera los jóvenes experimentan la relación maestro-alumno, con miras a elevar el rendimiento y el nivel de aprovechamiento escolar.

Es esta investigación de donde podemos extraer datos más aplicables a nuestro sujeto alumno de investigación, dado que se realizó con mayor rigor metodológico y se centró en nuestra preparatoria. Por otro lado, algunas características interesantes de nuestros alumnos se refieren a su percepción de lo que debe ser un buen profesor, un buen estudiante, etc.

Es particularmente importante esta observación: *Siguen considerando a la familia como parte sustancial en su rendimiento y manifestando que los problemas en su casa son factores que afectan el mismo, es decir la relación interpersonal familiar en este caso de corte emocional propicia inestabilidad al joven en su práctica diaria escolar.*

Las conclusiones del maestro Gil García y su equipo de investigación son muy coherentes y acordes con nuestra percepción sobre el alumno de nuestra preparatoria. Aparte de esta investigación no encontramos otras que nos describieran a los estudiantes ni, mucho menos, alguna relacionada con la percepción del profesorado sobre su actividad o sobre su propia satisfacción en la labor docente.

Llama la atención que, a pesar de que es frecuente que se modifiquen el plan y los programas de estudios, no existan investigaciones que nos orienten en cuanto al conocimiento de los actores —alumnos y docentes— de la educación en nuestro contexto académico. Incluso ni siquiera los resultados de la investigación del maestro Gil García se conservan en la dirección, los cuales tuve que solicitar al propio investigador.

Al parecer, no se juzga relevante el conocimiento de dichos sujetos y las acciones siempre se ejercen con una actitud remedial cuando el devenir de la política administrativa advierte agujeros en su consistencia con las conductas estudiantiles que escapan de sus manos (acciones destructivas del mobiliario y de elementos del edificio escolar) o con los

resultados estadísticos en exámenes externos (Ceneval y Enlace). Problemas planteados en reuniones de la dirección con los docentes el 9 de agosto y el 24 de octubre de 2011.

Sin que este investigador advierta una voluntad abierta —de parte de la dirección— de conocer a los actores desde dentro para dar respuestas serias a sus necesidades, en tanto se pretende cargar más responsabilidad a los profesores, pues es más cómodo aplicar remedios a las conductas externas que establecer estrategias de encuentro —con alumnos y docentes— que propicien procesos narrativos de Construcción de Vida.

#### ANEXO V (A). SUGERENCIAS PARA UN ESCRITOR DE VIDAS

El desplazamiento de mi actitud como investigador mantiene analogía con la construcción del problema y con el proceso de acercamiento, selección e interlocución con los individuos entrevistados. El tema o pretexto de investigación e interlocución está perfectamente justificado en un contexto escolar y en la relación alumno-docente y docente-docente. Opté por una entrevista poco condicionada pero sin permitir la dispersión del objetivo: la narrativa de vida del sujeto en relación con el tema.

Primeras advertencias:

I) Se trata de una metodología, no de un método rígido aplicable en todos los casos y circunstancias. Lo importante no es el procedimiento sino la finalidad, el resultado. A veces, será preciso adoptar una actitud ecléctica.

II) Se trata de un proceso narrativo bidireccional, pero el *Escritor de Vidas* no debe excederse en su narración si la situación no lo exige, es decir, si el Constructor muestra disposición para narrarse.

III) Es de utilidad, en el momento que se juzgue oportuno, llenar una ficha de registro con los datos del entrevistado. A saber: a) Nombre completo, fecha y lugar de nacimiento; b) Dirección, teléfono: casa, celular; correo electrónico; c) Referencia del entrevistado: alumno de x institución, profesor, etc.; d) En caso de ser docente: fecha de ingreso y condiciones de la plaza laboral que desempeña; e) Relación con el entrevistador; f) Fecha, lugar y duración de la entrevista.

## ALERTAS DEL ESCRITOR DE VIDAS

- 1) Aunque partimos de que existe una necesidad narrativa, no debemos reducir el derecho a la otredad, es preferible una mutua selección a la imposición.
- 2) El joven estudiante es renuente a intromisiones: debe evitarse una irrupción forzada en la intimidad del adolescente.
- 3) Debe evitarse al máximo el falso esquema: médico- paciente. El escritor de vida no se ostenta como sanador del Constructor de Vida.
- 4) Pueden existir estilos diversos de aproximación al sujeto de la construcción de vida, pero debe renunciarse a una actitud coactiva. El alumno aguantará el sermón de quien le va a poner una calificación.
- 5) Cuidar de no apoyarse en un discurso del “deber ser”, lo que el alumno probablemente ya ha escuchado antes en boca de otros adultos, como sus padres, por ejemplo. Discurso que no desconoce y hasta comparte, ese no suele ser el problema.
- 6) No equivocarse pensando que es suficiente con requerir a los padres para acentuar la atención y el control sobre sus hijos alumnos, los padres —si existen— suelen estar librando su propio conflicto.
- 7) No caer en la debilidad de ponerse como modelo ante el alumno, queriendo que comparta como deseable nuestro estilo de vida. Más bien, la dinámica de Construcción de Vida, nos hará admitir ante el entrevistado nuestros tropiezos y fallas, como estrategia de aproximación pero —sobre todo— como una prueba de sinceridad, de apertura y de interés en el otro.
- 8) Sopesar nuestros alcances para no perdernos en la *telenovela* del alumno: ¿es apto para ser protagonista de su vida y desarrollo escolar, mediante la autoconstrucción de vida, o requiere de ayuda externa en una instancia especializada?

## CONDICIONES DE UN CONSTRUCTOR DE VIDA

a) Se presupone una situación insatisfactoria, una tensión emocional, que impele a narrarse la vida. En el ámbito escolar, un indicio puede ser el bajo rendimiento.

b) El indicio anterior puede dar pie al comienzo del diálogo. Puede serlo también algún comentario oral o escrito, dentro de la dinámica de la clase.

c) En un primer sondeo debe de precisarse si existe, en el sujeto (a partir de su discurso), un ejercicio de la voluntad y la disposición para cambiar.

d) El constructor de vida debe ser capaz de sustraerse a su papel de víctima, asumiéndose, cada vez, más protagonista de su vida.

#### PREGUNTAS-TEMAS GENERALES GENERADORES

Se trata de ubicar en el entrevistado alumno un conflicto central que puede estar influyendo para producirle insatisfacción o para impedirle conseguir una situación deseable como pudiera ser el éxito escolar; son temas más que preguntas:

¿Con quién vives? ¿Antecedentes escolares? Satisfactorios o no. Expectativas escolares. Posibilidades de éxito. Relaciones familiares, inferidas de las narraciones. Autoevaluación del desempeño escolar. ¿Estado natural o situación contingente? ¿Natural por qué? ¿Contingente en relación con qué? ¿Pudiste haber vivido diferente o de otra manera? Evaluación del comportamiento de los padres. Proyecto de vida de los padres. Proyecto personal. Evaluación del proyecto personal y de los padres. ¿Cambiarías algo de tu historia? Cualidades y defectos personales. Cualidades y defectos de los padres. ¿Quién espera de ti y qué espera de ti? ¿En qué medida y por qué respondes a esas expectativas? ¿Cumples con las expectativas de la sociedad, de la institución, de tu país, sí, no, por qué? ¿Te sientes apto para asumir la responsabilidad de tu vida o debe recaer en otros esa responsabilidad? ¿Te sientes apto para juzgar entre el bien y el mal o eres un discapacitado moral?

#### ESTRATEGIA DE UN ESCRITOR DE VIDAS

- A) Debemos poner la muestra al entrevistado y presunto constructor de vida, refiriendo alguna anécdota de nuestra vida —por ejemplo— en relación con nuestra infancia y la figura de alguno de nuestros padres, implícitamente se le está informando que podemos entenderlo, que somos sensibles ante sus problemas.
- B) Correspondiendo a la confidencia, el entrevistado contará alguna anécdota propia, ante la cual se le invita a colocarse éticamente, es decir, que externé una evaluación de los acontecimientos, en principio y posteriormente de sus pensamientos, emociones y acciones ante esos acontecimientos referidos.
- C) El proceso nos conducirá a ir tamizando los acontecimientos para irnos quedando con las evaluaciones éticas a que han dado lugar las emociones
- D) Identificadas las emociones, tenemos que sondear y evaluar la capacidad del entrevistado para hacerse consciente de las mismas. Esto nos coloca ante la disyuntiva de continuar nosotros el proceso o, por el contrario, canalizar al entrevistado como paciente de un profesional de la conducta.
- E) Debemos advertir el desplazamiento del sujeto para evitar cobijar emociones de círculo vicioso. Llevarlo desde una posición cerrada y consistente: *todo está bien, sé lo que hago y por qué; no pasa nada*, a: Evaluar a los personajes principales de su vida y reconocer su influencia; autoevaluarse, admitir que las cosas pudieron ser de otra manera; asumir su responsabilidad en las acciones de su vida; colocarse en la posición y en la perspectiva de su antagonista; asumir su conflicto.

#### ANEXO V (B). TALLERES DE ALTERIDAD OFRECIDOS A DOCENTES

Ensayo (junio-julio, 2004), Erotismo y Literatura (junio-julio, 2005; 21 horas), Lectura dialógica: el valor del interlocutor (noviembre-diciembre, 2005), Erotismo y Literatura (octubre-diciembre, 2006), Emociones literarias (mayo-julio, 2008; 20 horas), Narrativa: lectura literaria y construcción de vida (octubre-diciembre, 2008; DGEMS, 30 horas), La transformación de la intimidad (diciembre, 2008; 16 horas), Tutoría e intimidad (abril-julio, 2009; 30 horas), Teatro para docentes (abril-julio, 2009; 30 horas), Narrativa de vida y dramatización (octubre-diciembre, 2009; Prep. “Benito Juárez”, 20 horas), Del joven del 68 al

hombre light (octubre-diciembre, 2009; 20 horas), El docente y la experiencia de alteridad (febrero-mayo, 2010; DGEMS, 20 horas), El docente y la experiencia de alteridad (junio-julio, 2010. 25 horas), El imaginario docente y las competencias transversales (junio-julio, 2011. 25 hrs); Autobiografía y construcción de vida (mayo-julio, 2012. 30 horas), Tutoría y autobiografía (noviembre, 2012; Prep. Benito Juárez. 5 horas); Construcción de vida (noviembre de 2012; Prep. Benito Juárez. 5 horas); Teatro para docentes (mayo-julio, 2013. 30 horas); Competencia, encuentro y satisfacción docente (abril-julio, 2013. DGEMS, 25 horas); Competencia y satisfacción docente (julio 2013; Instituto Alfonso Treviño. 10 horas). Se indica cuando se efectuaron fuera de la preparatoria “2 de octubre de 1968”.

#### ANEXO VI (A). TABLA COMPARATIVA DE LAS RESPUESTAS DE DOS SUJETOS INVESTIGADOS

CATEGORÍAS	ANA GABRIELA	CATALINA
Fecha de nacimiento:	11 de diciembre de 1986	25 de noviembre de 1987
Relación parental:	Con la madre y el padre, (hermana y hermano mayores) hasta la muerte del padre, a los 3 años de A G. Después con abuela materna, tío y tías, hasta la muerte de abuela (once años), luego con la madre.	Con la madre y abuela materna, hasta la muerte de ésta, a los 13 años de C, después sólo la madre y, ocasionalmente, también junto a tía y prima. Madre moriría cuando C cursaba la mitad de su carrera.
Ingreso económico	Madre: <i>empleada de mostrador</i> en una panadería.	Madre: atiende su propia tienda de abarrotes.
Calidad de la relación	Quiere más a su pareja (pedante, vulgar, grosero) lo ha demostrado.	No le impuso un padrastro a C, aunque estuvo a punto de casarse.
Opinión sobre la madre	No la quiere <i>como la debería querer</i> , fueron <i>hijos no deseados</i> .	La comprende y la anima para seguir.
Opinión sobre el padre	Le faltó su cariño. Se libró de verlo acabarse solo.	No le interesa verlo ni convivir con él.

Relación con abuela materna	Una hija más entre sus tíos y tías.	Recibió cuidados y hasta sobreprotección
Motivación de su medio	Tíos y tías la critican pero no creen en ella, en su éxito escolar.	Su madre confía en ella y sabe que hará lo correcto. Su abuelita también la animaba.
Actitud ante la soledad	Darse al <i>relajo malsano</i> : fumar, tomar, drogarse (mariguana), tener muchos novios a la vez.	Privilegiar sus metas y crearse nuevas expectativas sobre la vida, como tener un hijo.
Actitud ante la libertad escolar	Irse, con sus amigas, a tomar al río. No entrar a clase.	Saber que las decisiones son personales.
Disposición al trabajo	No puede trabajar y estudiar a la vez, no se concentra.	Ayuda en tienda de mamá, elabora y vende velas de gel, dispuesta a otros trabajos.
Opinión sobre docentes	<i>No se expresan bien, no se les entiende, muestran favoritismo por cuestiones políticas, son necios y metiches. Deberían alentar a los alumnos.</i>	<i>Poco dinámicos en sus clases, se concretan a dar su clase ante la indiferencia de los alumnos. Deberían alentar a los alumnos.</i>
Opinión sobre los pares	<i>Otros sí tienen claro lo que quieren.</i>	<i>No saben lo que quieren.</i>
Actitud ante las clases	Aburrimiento y evasión.	Saber que cualquier decisión sólo a ella beneficia o perjudica.
Actitud ante problemas del medio escolar	No dejarse ante lo injusto. Proteger a los débiles. Ayudar a los que se drogan.	Sobreponerse a un ambiente hostil y no acostumbrado (fumar, tomar, caricias públicas, etc.)
Actitud ante procesos políticos escolares	Afectan a los normales y a los que van mal, pueden recibir represalias por apoyar a grupo contrario.	<i>Yo vengo a lo mío, no me pueden reprobar.</i>
Relaciones de amistad escolar	Un sector de alumnas aficionadas a faltar a clase.	Un compañero de alto rendimiento y otra compañera.

Amistad extraescolar	Darketos, punketos, variles, rastafaris, etc.	Antiguas amigas de la secundaria, prima mayor.
Promedio global de egreso	Siete punto cinco.	Nueve punto seis. Con mérito académico, por tener promedio sobre nueve.
Actitud ante examen de admisión	El examen <i>está fácil</i> , no se prepara; <i>como quiera al profesor de matemáticas no se le entiende.</i>	No descuidar su preparación, aun con mérito académico.
Resultado en el examen de admisión	697 puntos, cuando requería alrededor de 800 para ingresar a Derecho.	Aceptada por Mérito Académico en Ingeniería industrial.
Idea del destino	No cree en él.	<i>Tal vez nací con estrella, fui una hija deseada por mi mamá.</i>
Autoevaluación	<i>Tal vez si le hubiera echado ganas. Yo tuve la culpa.</i>	Siente gusto y orgullo de sí misma por lo que ha hecho.

## ANEXO VI (B). CARACTERÍSTICAS DE LOS OCHO CASOS CON BASE EN ALGUNOS RUBROS

### MIGUEL ÁNGEL

**Tipología del alumno.** Nacimiento: 31 agosto 1987. Estudiante aplicado. Consejero de unidad suplente. Promedio primaria: 8.6, secundaria: 8.4, preparatoria: 9.56. Grupo 6º A vespertino. Ingreso a Contaduría Pública (BUAP) por mérito académico. Promedio de primer cuatrimestre: 9.

**Ambiente familiar.** Madre que trabaja, apoyada por abuelita y tía en el cuidado del hijo. Padre no conocido por el hijo. No se le impone un padrastro.

**Relación con la madre.** Más cercana a partir de los siete años. Etapa anterior más atendido por abuela, quien se advierte fuerte y generosa. M A dice ser apoyado en sus elecciones, por su madre, sin embargo no se atreve a preguntarle por el paradero del padre; piensa investigarlo más tarde por otras vías.

**Relación con el padre.** Nula. No lo conoce, ni vivió con él. Siente curiosidad por conocerlo, a sabiendas de que puede tener otra familia. Supone que su padre no supo de él.

**Principales problemas.** Económicos. Muertes de tío y tía. Enfermedades de abuela.

**Disciplina de estudio.** A pesar de permanecer en la casa de la abuela, esto fue factor de estabilidad y continuidad para sus estudios.

**Modelo a seguir.** La madre es trabajadora social. Siempre ha tenido empleo. Un tío que estudió medicina y una especialidad; fue lo más cercano a un padre.

**Percepción del espacio escolar.** Ambiente difícil. Adaptación hasta la mitad del ciclo preparatorio. Expresión de ideas. Tiempo de rebeldía moderada. Interés y decepción en la participación política.

**Actitud hacia la escolaridad.** Gusto por el conocimiento. Curso extraescolar de Astronomía (2000-2003). Mantener una familia en el futuro.

**Consistencia de planes y metas.** Muestra claridad de proyecto.

**Cercanía con adicciones y delincuencia.** No la ha tenido, más bien sobreprotegido. Habita en zona céntrica de la ciudad.

**Valoración del éxito escolar.** La casa de la abuela albergó muchas veces a familiares del pueblo que venían a estudiar a la ciudad. Además, juzga exitosa la personalidad del tío médico. Ve con naturalidad su acceso a una carrera universitaria.

## **CATALINA**

**Tipología del alumno.** Nacimiento: 25 noviembre 1987. Estudiante aplicada. Sin interés en la participación política. Promedio preparatoria: 9.66. Grupo 6º F matutino. Ingreso, por mérito académico, a Ingeniería Industrial (BUAP). Promedio primer cuatrimestre: 9.8.

**Ambiente familiar.** Con predominio femenino. Ausencia del padre. Madre autosuficiente. Apoyo de la abuela. Madre rehúsa aceptar nueva pareja ante el riesgo de separarse de su hija.

**Relación con la madre.** Ante la ausencia del padre, un cuidado y protección exacerbada por parte de la madre. Apoyada, racional y amorosamente, en momentos de duda y decisión.

**Relación con el padre.** Él la conoció al principio de su vida. Después se distanció. Ella lo conoció en años recientes. Él la ha buscado. Ella no tiene mucho interés en verlo. Juzga como cobardía el que no la asuma como hija ante su medio hermano, a quien sí le gustaría conocer.

**Principales problemas.** Enfermedad de cáncer de la madre. Recientemente operada y en vías de recuperación. Necesidad de trabajar, aunque no se queja.

**Disciplina de estudio.** Siempre apoyada y al lado de su madre y su abuela, ahora ya fallecidas.

**Modelo a seguir.** Principalmente su madre, como mujer autosuficiente que no necesitó de un hombre para sobrevivir. Ella se lo agradece.

**Percepción del espacio escolar.** Agresivo en un principio. Dificultad para adaptarse. Convicción de ir a lo suyo: estudiar. Seguridad de no ser vulnerable a presiones políticas.

**Actitud hacia la escolaridad.** Casi predestinada a salir airoso en el estudio.

**Consistencia de planes y metas.** Claridad de proyecto. Con algunos momentos de indecisión, pero con la seguridad de lograr lo que se proponga.

**Cercanía con adicciones y delincuencia.** No la ha tenido. Sobreprotegida.

**Valoración del éxito escolar.** Convencida de tenerlo como algo natural.

## **ANA GABRIELA**

**Tipología del alumno.** Nacimiento: 11 diciembre 1986. Alumna bajo rendimiento escolar. Promedio secundaria: 7.9, preparatoria: 7.5. No aceptada a la Licenciatura en Derecho con 697 puntos.

**Ambiente familiar.** Inestable. Muerte del padre a los 3 años de A G. Madre incapaz de atenderla a ella y a sus dos hermanos. Son cuidados por la abuelita.

**Relación con la madre.** Conflictiva. De incomunicación. A G percibe su desamor, la preferencia por su pareja, la desatención a los problemas de A G.

**Relación con el padre.** Lamentable en el recuerdo. Su autodestrucción: mejor destino para A G. Se libró de un proceso más largo y doloroso que conllevarían las adicciones y delincuencia de su padre.

**Principales problemas.** El conflicto con su madre. Económicos.

**Disciplina de estudio.** Discontinua. Al pasar de su abuelita a su madre.

**Modelo a seguir.** Muy pálidamente, una tía que algo estudió y que trabaja en la SCT. Madre soltera y pareja de un hombre casado, aficionada a la lectura.

**Percepción del espacio escolar.** Para el relajo y el cotorreo.

**Actitud hacia la escolaridad.** Para sacar de la cárcel a sus amigos. Para que no la engañen, para no depender de un hombre.

**Consistencia de planes y metas.** Falta de claridad de proyecto. Muy variable e inconsistente.

**Cercanía con adicciones y delincuencia.** Desde su propia casa y familia. Padre y hermano. Tendencia a relacionarse con movimientos contraculturales.

**Valoración del éxito escolar.** Ana Gabriela: Tiene la noción del valor del éxito escolar en su medio familiar —que le reprocha pero que no cree en ella—pero su apropiación es débil, lo que se manifiesta en sus acciones con planes inciertos.

## **XÓCHITL DANAÉ**

**Tipología del alumno.** Nacimiento: 1 junio 1987. Alumna de mediano desempeño escolar. Promedio de preparatoria: 8. Grupo 6º F matutino. Ingreso a la Licenciatura en Lingüística y Literatura (BUAP) con 756 puntos. Promedio del primer cuatrimestre: 8. 7.

**Ambiente familiar.** Inestable. Ausencia del padre. Demasiada carga para una mujer depresiva, de baja autoestima y necesitada de tener pareja (hombres también inestables). Dos hijos más, también desatendidos. Muchos cambios de hogar, a conveniencia de la madre: casa cuna, tía lejana, abuelita, madre y viceversa.

**Relación con la madre.** Aparentemente pasiva. X D advierte la inutilidad de los reproches a una mujer necesitada de ayuda, que no puede ser un apoyo. X D tiene la convicción de no ser querida por ella.

**Relación con el padre.** Nula. No lo conoce. Le gustaría conocerlo y reprocharle.

**Principales problemas.** Necesidad de afecto y estados depresivos. Búsqueda de satisfacción en relaciones peligrosas, a pesar de la tía y el novio que procuran su bien.

**Disciplina de estudio.** Discontinua por el cambio frecuente de ambiente familiar.

**Modelo a seguir.** Una tía que la alberga y le da trabajo, actualmente.

**Percepción del espacio escolar.** En un principio, sobre todo, un lugar para evadirse de sus problemas familiares, para encontrar amigos con los mismos problemas. Expresión de sus inquietudes literarias. La posibilidad de acercarse a una profesión.

**Actitud hacia la escolaridad.** La posibilidad de tener una profesión para sobrevivir. La concreción de sus aficiones literarias.

**Consistencia de planes y metas.** Claridad de proyecto. Tiene claridad de metas y disposición al trabajo, a pesar de su insatisfacción.

**Cercanía con adicciones y delincuencia.** Siempre cerca del riesgo, por el descuido de la madre en un principio. Mejores amigos: drogadictos y alcohólicos, incluida lesbiana esquizofrénica.

**Valoración del éxito escolar.** Aparentemente racional en su conducta, trabaja y estudia para alcanzar su meta. Atraída por riesgos que pudieran hacerla perder su valoración del éxito escolar.

## **MIRYAN ABIGAIL**

**Tipología del alumno.** Nacimiento: 24 septiembre 1987. Alumna de bajo desempeño escolar. Promedio de la preparatoria: 7.55. Ingreso a Psicología (BUAP) con 734 puntos, en la segunda vuelta, por lugar no ocupado.

**Ambiente familiar.** De conflicto entre el padre y la madre, culpándose mutuamente de la enfermedad mental de hija mayor. Un hijo que trabaja. M A es la hija menor.

**Relación con la madre.** No conflictiva, pero insatisfactoria en cuanto al afecto.

**Relación con el padre.** No conflictiva. De cierta compasión por parte de M A.

**Principales problemas.** La enfermedad mental de la hermana mayor. La convicción de que a ella le tocará, en el futuro, hacerse cargo de la hermana.

**Disciplina de estudio.** De continuidad, a pesar de los problemas familiares.

**Modelo a seguir.** Es su propio modelo en función de su propio problema.

**Percepción del espacio escolar.** Como un lugar para disfrutar y olvidar el problema familiar. Intercambio de comprensión y afecto con novios. Posibilidad de una profesión para ayudar a su hermana.

**Actitud hacia la escolaridad.** Autosuficiencia y ayuda a su familia.

**Consistencia de planes y metas.** Claridad de proyecto, empujada por su problema.

**Cercanía con adicciones y delincuencia.** Sí la ha tenido a través de amigos y compañeros, pero no se afana ni privilegia esas relaciones.

**Valoración del éxito escolar.** Se fortalece, en relación con el deseo de velar por su hermana.

## **DAVID**

**Tipología del alumno.** Nacimiento: 29 diciembre 1986. Alumno de bajo rendimiento escolar. Promedio primaria: 9. Secundaria: 7.56, preparatoria: 7.51. Reprobó un año. Grupo 6º F matutino. No aceptado en Administración Turística con 695 puntos; aceptado en Administración de Empresas, en segunda vuelta, por lugar no ocupado en Acatzingo, Puebla. Promedio de primer cuatrimestre: 8.57.

**Ambiente familiar.** Parece estable. Integrado por la madre, dos hijos y dos hijas. El padre apoya económicamente, aunque separado de ellos desde que D estaba en cuarto año de primaria.

**Relación con la madre.** Amigable. No se refieren reproches por parte de D.

**Relación con el padre.** Amigable, a pesar de vivir distanciados, sin reproches. Comunicación telefónica y apoyo económico.

**Principales problemas.** Sacar adelante su carrera.

**Disciplina de estudio.** Continua, con excepción del momento de la separación del padre.

**Modelo a seguir.** No refiere.

**Percepción del espacio escolar.** Debería ser para progresar, pero es de relax por falta de interés en los contenidos de las clases. Deficiencia en la enseñanza: no hacer interesantes las clases.

**Actitud hacia la escolaridad.** Ser independiente. Ejercer algo que a uno le gusta.

**Consistencia de planes y metas.** Claridad de proyecto. Decisión de continuar estudiando, a pesar de no ser aceptado en carrera seleccionada originalmente y de tener que emigrar a un pueblo.

**Cercanía con adicciones y delincuencia.** Ha observado por su casa y en la escuela. Supo de un plantío de marihuana cerca de la escuela; la autoridad escolar poco puede hacer. Único amigo la probó y no le gustó.

**Valoración del éxito escolar.** En función de su propio beneficio, para sobrevivir, trabajando en lo que le gusta.

## **FERNANDO**

**Tipología del alumno.** Estudiante de bajo rendimiento escolar. Promedio de la preparatoria: 7.4. Grupo 6º A vespertino. No aceptado en Ingeniería Industrial (BUAP) con 758 puntos. Ingreso a Universidad Tecnológica de Puebla.

**Ambiente familiar.** Madre enferma y hermano mayor que los sostiene.

**Relación con la madre.** Ella no es muy afectuosa.

**Relación con el padre.** Lo conoce de vista. Cree haber heredado su irresponsabilidad.

**Principales problemas.** Mamá enferma. Mejorada con medicina alternativa.

**Disciplina de estudio.** Fue de más a menos en su rendimiento, parece recobrase.

**Modelo a seguir.** Tiene amigos exitosos, conocidos por su religión: Testigos de Jehová.

**Percepción del espacio escolar.** Se evade con compañeros que no le cuestionan su religión y que lo acercan a la bebida.

**Actitud hacia la escolaridad.** Se incrementa su interés por superarse.

**Consistencia de planes y metas.** Claridad de proyecto.

**Cercanía con adicciones y delincuencia.** Aficionado a la bebida.

**Valoración del éxito escolar.** Afirma que es más importante el éxito espiritual, que tampoco consigue.

## **GREGORIO**

**Tipología del alumno.** Nacimiento: 26 abril 1985. Alumno de bajo rendimiento escolar. Promedio preparatoria: 7.8. No presentó examen de admisión por carencias económicas; lo hace en el año 2006, para Ingeniería Mecánica, y no es aceptado. En el año 2011 planea ingresar a estudiar mecánica en escuela particular. Trabaja en una fábrica.

**Ambiente familiar.** Inestable. De necesidad económica. Familia disgregada.

**Relación con la madre.** No admite una carencia de afecto, pero espera que alguien lo quiera de verdad en el futuro.

**Relación con el padre.** Padre natural los dejó a sus ocho años, tiene otra familia. Padrastro que los ayuda a distancia, tiene otra familia en el estado de Morelos.

**Principales problemas.** Enfermedad de la madre. Carencia económica. Miedo al futuro.

**Disciplina de estudio.** Discontinua. Vivieron por Zacapoaxtla y en el estado de Morelos, antes de venir a Puebla.

**Modelo a seguir.** No refiere modelos conocidos a imitar.

**Percepción del espacio escolar.** No le encontraba sentido. Sin chiste. Se sorprendió de ser aceptado en la preparatoria.

**Actitud hacia la escolaridad.** Sólo un medio. Obtener beneficio económico y mejorar su relación con las mujeres.

**Consistencia de planes y metas.** Claridad de proyecto. Incertidumbre asociada a fragilidad económica.

**Cercanía con adicciones y delincuencia.** Probó la droga (pastillas), solamente.

**Valoración del éxito escolar.** Sólo en función de alcanzar una solvencia económica.

#### ANEXO VII. GRUPO LAS MALAS COMPAÑÍAS

Este proceso de dramatización comenzó, en mi propia vida, con la lectura y la literatura, tuvo una etapa silente de germinación en mi tierra natal (Túxpam, Ver., 1956) con el cultivo de una poesía que sustituía —de algún modo— las vivencias adolescentes. Podemos empezar a registrarlo —respecto a algunas acciones— en mis primeros años luego de mi advenimiento a la ciudad de Puebla (1973), cuando como estudiante de ingeniería civil empecé a organizar tertulias literaria-musicales, con estudiantes de ingeniería y de medicina, ya que mi hermana Pile estudiaba esa carrera, a mediados de los años setenta.

Aunque un gusto inexplicable por la literatura y la dramatización data de las épocas en que cursaba la primaria, a mediados de 1974 conozco a Jaime Serrano y empezamos a compartir la música y la literatura, interpretando canciones de Joan Manuel Serrat y comentando poemas, en reuniones informales con otros compañeros y amigos.

A pesar de que estudiaba ingeniería civil, nunca dejé de leer poesía en libros de autores diversos (Pablo Neruda, León Felipe, Antonio Machado, César Vallejo, Miguel Hernández, Rafael Alberti, Ernesto Cardenal, Federico García Lorca, etc.), seguía escribiendo poemas e interesándome por los espacios culturales y las actividades artísticas. Así, en 1979, curso un Taller de Letras en la Casa de Cultura.

Otro momento importante (1980) fue cuando en una iglesia católica semiconstruida o semiderruida, la de Cristo Rey, mi hermana —junto con una amiga— ponía un dispensario médico y, a la vez, experimentábamos con nuestro primer grupo de teatro integrado con jóvenes de la misma feligresía. Por aquel tiempo también empecé a escuchar las narraciones

de vida de algunos personajes de mi entorno.

Ya como estudiante de Lingüística y literatura (1983) incursioné en un medio más propicio para desarrollar los intentos, dramáticos y literarios, de las etapas anteriores y a adquirir una formación más orientada hacia la creación dramática y narrativa, estableciendo vínculos con quienes tenían inquietudes similares, lo que determinó —al año siguiente— mi ingreso a la docencia.

En la Facultad de Filosofía y Letras conozco a Adela Rojas y a otros compañeros, lo que propicia una segunda etapa de las tertulias literaria-musicales, ahora con gente más afín, incluido también Jaime Serrano, quien me fue a encaminar. Con el título de ingeniero civil (1984), empiezo a dar clase —de Cálculo diferencial e integral— en una universidad particular, buscando tener tiempo para emplearlo en continuar mis estudios de Lingüística y Literatura.

Ingreso como profesor de *Física*, en 1987, a mi actual centro de trabajo y, casi a la par, como profesor de *Estructuras* en mi antigua Escuela de Ingeniería Civil. A mediados de año, empiezo a impartir el Taller de Lectura y Redacción, con lo que se me presenta la oportunidad de representar obras de teatro con mis alumnos. Se diversifican mis actividades de estudio y de trabajo docente. En escuelas y centros culturales, imparto materias como: física, laboratorio de física, matemáticas, taller de arte, dibujo técnico, redacción para secretarías, taller de creación literaria, taller de introducción a la lectura, seminario de teatro, taller de teatro, taller de redacción y comunicación educativa.

Durante una etapa de más de once años (1990-2001), hacemos teatro —con varias generaciones de preparatorianos, de egresados y con amigos de otros ámbitos— bajo la denominación del Grupo Las Malas Compañías, siendo cofundador y codirector —con Adela Rojas— de dicho grupo. Montamos obras de mi autoría como: *El candidato natural*, *El autor intelectual*, *Excelencia Académica*, *Televida X-V-TU Teleadicción*, *Socioilusiones*; otras puestas en escena significativas son: *Apolonio y Bodoconio*, *El poder de los hombres*, *Un día nublado en la casa del sol*, *Sidaharta* y *Tiempos modernos*.

Momentos importantes de esa etapa: Se me otorga, en 1991, la base en mi plaza de

profesor de asignatura de 16 horas-clase, como beneficio tardío derivado de un convenio establecido entre el SUNTUAP y la rectoría de la BUAP. En 1999 obtengo mi título de Licenciado en Lingüística y Literatura. Después de dos intentos fallidos en otras maestrías (en Investigación y Teoría Educativa, y en Sociología) curso la maestría en Educación Superior (1998-2000), alcanzando el grado en el año 2002. Se me concede la transformación de mi plaza a tiempo completo (2001), luego de catorce años de trabajo.

La experiencia con el Grupo Las Malas Compañías me lleva a escuchar las narrativas de vida de mis actrices y actores, a partir de 2001, los ubico como personajes de mis obras para escribirlas desde sus propias perspectivas y con su colaboración, pues antes observaba a mis personajes desde fuera, con esto se inicia una nueva manera de escribir mis obras de teatro.

Con el grado de maestro en Educación Superior, soy aceptado en el Doctorado en Pedagogía en la UNAM. Empiezo una etapa significativa de aprendizaje en muchos sentidos para mi propia vida. Es una nueva etapa de búsqueda que me conduce a la realización de este trabajo. Logro desarrollar y fijar estrategias para propiciar las narrativas de vida de mis alumnos, que posteriormente aplico con mis compañeras y compañeros docentes. Después de una serie de asesorías aisladas a mis compañeros profesores, en 2004 se realiza el primer taller formal con docentes con el tema del Ensayo.

Desde este primer taller se propicia la narrativa de vida de los participantes. Se van sucediendo otros talleres con diversas temáticas, entre ellos: Erotismo y literatura, Narrativa y dramatización de vida, Teatro para docentes, El docente y la experiencia de alteridad, El imaginario docente y las competencias transversales. Estos talleres tienen la particularidad de que los participantes asisten más por convicción que por coacción, ya que no se imponen desde la dirección escolar, en cambio siguen la línea de mi concepto de dramatización.

En el discurso político-educativo oficialista, en el que late un conductismo rasurado, pudiera señalarse y admitirse una propensión a separar la vida privada de la laboral-educativa, pero es evidente que quien no ejerza en su vida cierto valor no va a poder inculcarlo o invocarlo, por lo menos, en su práctica docente y pedagógica, como advierte la ironía de Joaquín Sabina: "Ocúpate del alma, dijo el gordo vendedor de carne" (1990).

Seguramente el imaginario social en mi comunidad es distinto del de etapas anteriores, no es imposible en el momento actual realizar un trabajo análogo como el que construimos y disfrutamos durante cinco lustros, sin embargo tendría que ser bajo las circunstancias actuales y a los jóvenes maestros correspondería su materialización. En la medida de lo posible y de lo permisible, seguiré dramatizando para mejorar la calidad de las relaciones intersubjetivas, más enfocado —como deseable— a los docentes que a los alumnos, con los que ya compartí una trayectoria importante de mi vida.

La relación alumno-docente es transitoria por lo que debe ser contundente, no existe el tiempo de discutir temas que el alumno no siente como propios, generalmente, él también vive en lo inmediato y lo más inmediato es su mundo familiar y el que intenta construir con sus amigos o camaradas. Un mundo familiar que pretende minimizar pero que lo determina, y un mundo de amigos que pretende sublimar pero que será efímero. La relación docente-docente suele ser un poco más extensa, a pesar de la inestabilidad laboral, lo que hace falta es descubrir y admitir una calidad de congéneres.

Mi inquietud literaria, sobre la creación literaria, por fin se materializa y concretiza: ser un escritor de vidas como medio de vivir mi alteridad, como la necesidad ética de escribir y construir mi propia vida. Mi madre siempre me recomendó no juntarme con *malas compañías* para evitar el riesgo de ser otro, de ser diferente; ahora sé que las malas compañías son mis otros yos que llegan a descubrir mi verdadero rostro, mi ser auténtico.

Finalmente, estoy convencido de que —después de profundizar en los niveles de existencia —toda nuestra búsqueda se concreta en encontrar la pregunta que tenemos que responder, cada uno, en esta vida... Nuestra respuesta implicará, seguramente, un dilema ético...confío en que este trabajo signifique el proceso para alcanzar una respuesta.

Puebla, Pue., a 11 de septiembre de 2013.

## BIBLIOGRAFÍA

- ABERASTURY, A. y M. Knobel (1988). La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico. Paidós Educador. México.
- ABRIC, Jean-Claude. (2001). Prácticas sociales y representaciones. Ediciones Coyoacán. México.
- ACEVES Lozano, Jorge E. (1996). Historia oral e historias de vida. CIESAS. México.
- \_\_\_\_\_ (2000). Historia oral. Ensayos y aportes de investigación. CIESAS. México.
- AGUILAR, Armando (2003). El cambio de la política de admisión de estudiantes en la Universidad de Guadalajara y su implantación 1995-1999. ANUIES. México.
- ALIZADE, Alcida Mariam (1998). La mujer sola. Ensayo sobre la dama andante en Occidente. Editorial Lumen. Argentina.
- ALMEIDA, Eduardo y Eugenia Sánchez (2001). Conocimiento y acción en Tzinacapan. Autobiografías razonadas. Universidad Iberoamericana. México.
- ÁLVAREZ-GAYOU, Juan Luis (2003). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. Paidós Educador. México.
- ARDILES, Osvaldo A. La descripción fenomenológica. ANUIES /EDICOL. México.
- ARFUCH, Leonor (1995). La entrevista, una invención dialógica. Ediciones Paidós. España.
- \_\_\_\_\_ (2002). El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea. FCE. Argentina.
- ARISTÓTELES (1999). Ética Nicomaquea. Editorial Época. México.
- BARBA, Leticia (2002). Pedagogía y relación educativa. CESU/UNAM/Plaza y Valdez Editores. México.
- BERGER, Peter L. y Thomas Luckmann (1968). La construcción social de la realidad. Amorrortu editores. Argentina.
- BERGER, Peter L. (1995). Introducción a la sociología. Limusa. México.
- BOAL, Augusto (1980). Teatro del oprimido /1. Teoría y práctica. Editorial Nueva Imagen. México.
- BOGDAN, Robert y Steve Taylor (1996). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Paidós. España.
- BRUNNER, José Joaquín (2001). Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias. Análisis de Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: UNESCO.
- BUBER, Martin (1998). Yo y Tú. Caparrós Editores. España.

- CABRERA, Teresa (2001, febrero). Primer informe de labores. Preparatoria "2 de Octubre de 1968". BUAP. México.
- \_\_\_\_\_ (2004, junio). Segundo informe de labores, gestión 2001-2005. Preparatoria "2 de Octubre de 1968". BUAP. México.
- \_\_\_\_\_ (2005, abril). Tercer informe de labores, gestión 2001-2005.
- \_\_\_\_\_ (2005, octubre). Cuarto informe de labores. BUAP. México.
- \_\_\_\_\_ (2008, octubre). Tercer informe de labores, gestión 2005-2009. Preparatoria "2 de Octubre de 1968". BUAP. México.
- CANETTI, Elías (1992). La conciencia de las palabras. FCE. México.
- CASSIRER, Ernst (2003). Filosofía de las formas simbólicas. Tomo I. El lenguaje. Fondo de Cultura Económica. México.
- CASTAÑEDA, Jorge G. (2011). Mañana o pasado. El misterio de los mexicanos. Editorial Aguilar. México.
- CASTILLO, Alma Yolanda, Rossana Podestá y Javier Ambrocio Luna (1988). Taller de Lectura y Redacción. Propuesta de Programa. Centro del Ciencias del Lenguaje-ICUAP-UAP. México.
- CENTRO NACIONAL DE EVALUACIÓN PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR (2006). Guía de examen nacional de ingreso a la educación superior, EXANI-II. Ceneval. México.
- CÓZATL, Guadalupe, Guadalupe Cora y Carmen Denicia (2010). Guía de estudio de Literatura. McGraw-Hill. México.
- DALAI LAMA (2006). El arte de la compasión. Editorial Debolsillo. México.
- \_\_\_\_\_ (2007). El arte de la sabiduría. Grijalbo. México.
- DALAI LAMA y Howard C. Cutler (2009). El arte de la felicidad. Un nuevo mensaje para nuestra vida cotidiana. Grijalbo mondadori. España.
- DELORS, J. (1996). "Los cuatro pilares de la educación", en La educación encierra un tesoro, (pp. 89-103). México: Unesco.
- DEMETRIO, Duccio (1999). Escribirse. La autobiografía como curación de uno mismo. Paidós. España.
- DE VRIES, Wietse (2001). El exorcismo de diablos y ángeles. Los efectos de políticas públicas sobre el trabajo académico. Tesis del Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel (2006). "El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?", en Revista Perfiles Educativos. Vol. XXVIII. Núm. 111, pp. 7-36. CESU-UNAM. México.
- DICCIONARIO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (1995). Editorial Santillana. México.

- DÓGER, J. (1998) "La experiencia de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla", en Transformación de la Universidad Pública en los Noventa. Un recuento de experiencias. ANUIES. México.
- DÓGER, E. (1999) Diez años de transformación de la BUAP. ANUIES. Colección Documentos. México.
- ECHEVERRÍA, Rafael (2007). Ontología del Lenguaje. Editorial Granica. Argentina.
- ECHEVERRÍA, Rafael (2008). Actos de Lenguaje. Volumen I: la escucha. Editorial Granica. Argentina.
- FABRY, Joseph B. (2006). Señales del camino hacia el sentido. Descubriendo lo que realmente importa. Ediciones LAG. México.
- FAGETTI, Antonella (2006). Mujeres anómalas. Del cuerpo simbolizado a la sexualidad constreñida. Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades-BUAP. México.
- FERRARO, Ricardo A. (2002). La marcha de los locos. Entre las nuevas tareas, los nuevos empleos y las nuevas empresas. FCE. México.
- FINILICH, María Isabel (1997). La voz y la mirada. BUAP/Plaza y Valdés Editores. México.
- \_\_\_\_\_ (2004). "Enunciación y alteridad", en Escritos. Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje. Julio-diciembre de 2004, pp. 45-76. Número 30.
- FRANKL, Viktor (1970). Psicoanálisis y Existencialismo. F. C. E. México.
- FREUD, Anna (1961). El yo y los mecanismos de defensa. Paidós. México.
- FREIRE, Paulo (1980). La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI. México.
- FROMM, Erich (1953). Ética y Psicoanálisis. Fondo de Cultura Económica. Breviarios, número 47. México.
- \_\_\_\_\_ (1956). Psicoanálisis de la sociedad contemporánea. Fondo de Cultura Económica. México.
- \_\_\_\_\_ (1957) (2003). ¿Tener o ser? Fondo de Cultura Económica. México.
- \_\_\_\_\_ (1970). La revolución de la esperanza. Hacia una tecnología humanizada. F C E. México.
- \_\_\_\_\_ (1985). El miedo a la libertad. Origen / Planeta. México.
- GALLARDO, Alejandro. (1997). El mito de la excelencia. Edición de autor. México.
- GERBER, Daniel (1990). "La pedagogía y el amor del maestro (Platón, Rousseau, Freud, Lacan)", en Psicoanálisis y educación de Mirta Biceci y otros. UNAM.
- GIDDENS, Anthony (2006) La transformación de la intimidad. Cátedra. España.
- GIROUX, H. (2001). Cultura, política y práctica educativa. Editorial GRAO. España.
- GOETZ, J. P. y M. D. Lecompte (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Ediciones Morata. España.

- GOFFMAN, Erving (1970). *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu editores. Argentina.
- GOLEMAN, Daniel (2006). *Emociones destructivas. Cómo comprenderlas y dominarlas*. Editorial Vergara. Grupo Zeta. México.
- GONZÁLEZ, Juliana. (2000). *El poder de Eros. Fundamentos y valores de ética y bioética*. Paidós. UNAM. México.
- GUTIÉRREZ, Araceli (2009). "La muerte es desconcierto", en *Padres en duelo: Recuerdo y asombro*, de Ana Imelda Rodríguez (Coordinadora). UNAM / FES Zaragoza. México.
- GUICHARD, Jean. (1995). *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescente*. Editorial Alertes. España.
- HERNÁNDEZ, Anabel (2010). *Los señores del narco*. Editorial Grijalbo. México.
- HIDALGO, Juan Luis (2002). *Aprender por construcción*. Editorial Pueblo Nuevo. México.
- HUSSERL, Edmund (1998). *Invitación a la fenomenología*. Ediciones Paidós. España.
- IBÁÑEZ, Tomás. (2001). *Psicología social construccionista*. Universidad de Guadalajara. México.
- JAIM ETCHEVERRY, Guillermo (2000). *La tragedia educativa*. Argentina. FCE. México.
- KAINTZ, Friedrich (1982). "La esencia de lo estético", en *Antología de Textos de estética y teoría del arte*. Adolfo Sánchez Vázquez, coordinador. UNAM. México.
- KAPLÚN, Mario (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones de la Torre. España.
- KENT, R. (1999) "Cambios emergentes en las universidades públicas ante la modernización de la educación superior", en *Universidad Contemporánea. Política y Gobierno*. Tomo II. CESU /UNAM. México.
- KING, Gary; R. Keohane y S. Verba (2000). *El diseño de la investigación social. La inferencia científica en los estudios cualitativos*. Alianza Editorial. España.
- LANDOWSKI, Eric (2005). "Tres regímenes de sentido y de interacción", en *revista Tópicos del Seminario 14*, pp. 137-179, julio-diciembre 2005, Raúl Dorra, editor. SES-BUAP.
- LAÍN Entralgo, Pedro (1988). *Teoría y realidad del otro*. Alianza Universidad. España.
- LEÓN FELIPE (1974). *El payaso de las bofetadas y el pescador de caña*. Finisterre. México.
- LEVINAS, Emmanuel (2006). *Humanismo del otro hombre*. Siglo XXI. México.
- \_\_\_\_\_ (2000). *La huella del otro*. Taurus. México.
- \_\_\_\_\_ (1977). *Totalidad e infinito*. Ediciones Sígueme. España.
- LIHN, Enrique (1985) en *Antología de la poesía hispano-americana*, de Juan Gustavo Cobo Borda (Selección, prólogo y notas). FCE. México.
- LUKAS, Elisabeth (2006). *Logoterapia. La búsqueda de sentido*. Paidós. México.
- MALACREA, Marinella (2000). *Trauma y reparación. El tratamiento del abuso sexual en la infancia*. Paidós. España.

- MARÍN, Lydia y Jorge Cruz (1996). Reseña histórica de la escuela preparatoria "2 de Octubre de 1968". BUAP.
- MCLAREN, Peter (1997). Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna. Paidós. España.
- \_\_\_\_\_ (2001). El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución. Siglo XXI editores. México.
- MEDRANO, Concepción; Esperanza Cortés y Ana Aierbe (2004). "Los relatos de experiencias en la edad adulta: un estudio desde el enfoque narrativo". Anuario de Psicología. Volumen 35, número 3, pp. 371-397. Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona. España.
- MÈLICH, Joan-Carles (2002). Filosofía de la finitud. Herder. España.
- \_\_\_\_\_ (2000). "Narración y Hospitalidad", en Revista Anàlisi 25. Pp. 129-142. Barcelona, España.
- MILLER, Donald y John MacMurray (2007). Tu dragón interior. Reflexiones sobre una crianza sin padre. Grupo Nelson. E U A.
- NAVARRO, M. A. (1998) Lenguaje, ideología y administración educativa. ANUIES. México.
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO. (1997). Exámenes de las políticas nacionales de educación. OCDE. México.
- ORNELAS, Carlos (1998) De la crisis a la reconstrucción. ANUIES. México.
- ORNELAS, Jaime (1997) El neoliberalismo realmente existente. BUAP. México.
- ORTEGA, Pedro y Ramón Mínguez (2001). La educación moral del ciudadano de hoy. Paidós. España.
- ORWELL, George (1970). 1984. Salvat Editores. España.
- PANSTERS, Wil G. (2006). "El rector tiene la palabra", en Revista Relaciones. Primavera. Año /vol. XXVII, número 106. Colegio de Michoacán. México.
- PEREZ GÓMEZ, Ángel I. (1997). "Socialización y educación en la era postmoderna". En Ensayos de Pedagogía Crítica. Editorial Popular. España.
- \_\_\_\_\_ (1999). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Ediciones Morata. España.
- PORTILLA, Jorge (1984). Fenomenología del relajo. F C E. México.
- POWELL, John (1989). ¿Por qué temo decirte quién soy? (Sobre autoconocimiento, maduración personal y comunicación interpersonal). Sal Terrae. España.
- PUIG, JOSEP M. (1996). La construcción de la personalidad moral. Paidós. España.
- RATTNER, Josef (2007). Psicología y Psicopatología de la vida amorosa. Siglo veintiuno editores. México.

- RESÉNDIZ, Ramón. (2004). "Biografía: proceso y nudos teórico-metodológicos". En Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social. M. Luisa Tarrés (Coordinadora). FLACSO / El Colegio de México / M. A. Porrúa. México.
- REYES, Graciela. (1984). Polifonía textual. Gredos. España.
- RICOEUR, Paul (1995). Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato histórico. Siglo veintiuno editores. México.
- \_\_\_\_\_ (1999). Historia y narratividad. Ediciones Paidós. España.
- RIGHETTI, M. (2006). "La historia de vida, entre la literatura y la ciencia", en Revista Perfiles Educativos. Volumen XXVII, número 113. CESU-UNAM. México.
- RODRÍGUEZ, Gregorio; Javier Gil y Eduardo García (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Aljibe. España.
- RODRÍGUEZ, Francisco (2000). El género autobiográfico y la construcción del sujeto referencial. Filología y lingüística XXVI (2): 9-24, 2000.
- ROGERS, Carl R. (1964). El proceso de convertirse en persona. Paidós. México.
- ROITMAN, Marcos (2004). El pensamiento sistémico. Los orígenes del social-conformismo. Siglo XXI editores / UNAM. México.
- ROJAS, Martha Luz (2004). "Lo biográfico en sociología. Entre la diversidad de contenidos y la necesidad de especificar conceptos", en Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social. M. Luisa Tarrés (Coordinadora). FLACSO / El Colegio de México / M. A. Porrúa. México.
- RUEDA, Mario (2011). ¿Evaluar para controlar o para mejorar? Valoración del desempeño docente en las universidades. UNAM. México.
- SABINA, Joaquín (1990). Canción "Corre dijo la tortuga", en el disco Mentiras piadosas. España.
- SACRISTÁN, J. GIMENO (2001). Educar y convivir en la cultura moral. Ediciones Morata. España.
- SARMIENTO, Arturo Amauri (1999). Teatro Preparatoriano Marginal. Tesis de Licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica. BUAP. México.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo (1999). Entre la realidad y la utopía. Ensayos sobre política, moral y socialismo. F C E. México.
- SERRAT, Joan Manuel (1984). Canción "Sería fantastic" en el disco Fa vint anys vint que tinc vint anys. Ariola. España.
- SHÜTZ, Alfred (1993). La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva. Ediciones Paidós. España.
- SHUTZ, William (2001). Todos somos uno. La cultura de los encuentros. Amorrortu /editores. Argentina.

- SOLANA, Rafael (2006). Metodología de la investigación en psicoanálisis. Un enfoque heterodoxo frommiano. DEMAC. México.
- SOROS, George (1999). La crisis del capitalismo global. La sociedad abierta en peligro. Plaza y Janés. México.
- SUSUKI D. T. y Erich Fromm (1964). Budismo zen y psicoanálisis. F C E. México.
- TOURAINÉ, Alain (1996). "La inútil idea de la sociedad. El hombre, las ideas y las instituciones", en Touraine y Habermas. Ensayos de teoría social, de Francisco Galván (Compilador). UAP / UAM-Azcapotzalco. México.
- TOURAINÉ, Alain (1998). ¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes. F.C.E. Argentina.
- UNAMUNO, Miguel de (1983). Del sentimiento trágico de la vida. Porrúa, México.
- UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA (2006). Guía de Teatro I. BUAP. México.
- VATTIMO, Gianni (2000). "Búsquedas de interioridad e incertidumbre del futuro humano", en Interioridad y crisis del futuro humano de María Eugenia Sánchez Díaz de R. Universidad Iberoamericana Golfo Centro. México.
- VILLORO, Luis. (1997). El poder y el valor. Fundamentos de una ética política. Fondo de Cultura Económica. El Colegio Nacional. México.
- ZORRILLA, Fidel (2006). La educación anómica en el nivel medio superior. Tesis de doctorado en sociología. UNAM. México.
- \_\_\_\_\_ (2008). El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias. UNAM. México.
- ZÚÑIGA, Rosa María (1990). Un imaginario alienante: la formación de maestros, en Psicoanálisis y educación, de Mirta Biceci y otras (Compiladoras). UNAM. México.

## HEMEROGRAFÍA

- AVILÉS, Karina (2003, 23 de octubre). "La pérdida del juicio crítico nos llevará a la deshumanización: Marcos Roitman". La Jornada, p. 19. México.
- ESPINOSA, Pablo (2002, 6 de octubre). "La novela que Gabo siempre quiso escribir". La Jornada, p. 4a. México.
- GARCÍA, Fermín Alejandro (1997, 9 de septiembre). "Una universidad con libertades ideológicas, prometió Pedro Hugo Hernández Tejeda". La Jornada de Oriente, p. 5. México.
- GARCÍA, Fermín Alejandro (2001, 1 de agosto). "Por mayoría priista fue nombrado auditor del OSF; no es legal: PAN y PRD". La Jornada de Oriente. México.
- HERNÁNDEZ ALCÁNTARA, Martín (2001, 1 de marzo). "El nombramiento de Tejeda en la VIEP, "golpe político para la oposición": Suntup". La Jornada de Oriente. México.

HERNÁNDEZ TEJEDA, Pedro Hugo (1997). Propuesta del Programa Razón y Dignidad. Candidato a rector 1997-2001. BUAP. México.

PÉREZ ROCHA, Manuel (2011, 16 de junio). "Las humanidades y la barbarie de la RIEMS". La Jornada, p. 20. México.

PÉREZ ROCHA, Manuel (2011, 30 de junio). "La filosofía en la educación media superior". La Jornada, p. 14. México.

TEJEDA, Armando G. (2000, 22 de mayo). La picaresca es la mejor forma de chingar al poder: Goytisoló. La Jornada, p.3a. México.

TORRES, Wulfrano (2009, 26 de marzo). "El arte de ganar una "elección" con candidatos únicos pero que parezca democrática". La Jornada de Oriente.

### **TEXTOS EN PÁGINAS ELECTRÓNICAS**

ARELLANES, Paulino Ernesto (2008, 10 de noviembre). La trayectoria de los rectores y el tercer informe. Recuperado el 2 de mayo de 2009. [http://e-consulta.com/portal/index.php?option=com\\_content&task=view&id=19676&Itemid=202](http://e-consulta.com/portal/index.php?option=com_content&task=view&id=19676&Itemid=202)

CASAROTTI, Eduardo (2010). Paul Ricoeur: La constitución narrativa de la identidad personal, en Relaciones. Revista al tema del hombre. Recuperado el 2 de mayo de 2010. [http://www.chasque.net/frontpage/relacion/9905/filosofos\\_de\\_hoy.htm](http://www.chasque.net/frontpage/relacion/9905/filosofos_de_hoy.htm)

CORDERO, Miguel Ángel (2010, 30 de agosto). Soy un empresario exitoso, se defiende Enrique Agüera. La Quinta Columna. <http://www.quintacolumna.com.mx/notas/2010/agosto/politica/pol-300810-mig-soy-un-empresario-exitoso-se-defiende-enrique-aguera.php>

DUSSEL, Enrique (2012, 22 de agosto). Yo Soy #132 dussel en la unam 2. Recuperado el 20 de febrero de 2013 de <http://www.youtube.com/watch?v=YiPolbSbsms>

FEINMANN, Juan Pablo. En la televisión se trabaja para estupidizar a las personas. Recuperado 14 de abril de 2011, de <http://www.youtube.com/watch?v=AXs6RMQO5F0>

FEINMANN, Juan Pablo. Encuentro 11 04 Como logra el poder imponer su verdad. Recuperado el 20 de abril de 2011, de <http://www.youtube.com/watch?v=RkNB6OPYMgU&feature=related>

HERNÁNDEZ, Luis (2010, 12 de noviembre). ¿Nueva ciudad universitaria? Unidad. Recuperado 12 de noviembre de 2010. [http://www.unidad.org.mx/index.php?option=com\\_content&view=article&id=4256:in-ueva-ciudad-universitaria&catid=28:nacionales&Itemid=52](http://www.unidad.org.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=4256:in-ueva-ciudad-universitaria&catid=28:nacionales&Itemid=52)

LEPE, Patricio. La teoría crítica de la sociedad de Habermas de Enrique M. Ureña. Síntesis interpretativa. Revista Digital Cuaderno de Materiales. Reseñas 2009. [http://www.filosofia.net/materiales/resenas/r\\_4.html](http://www.filosofia.net/materiales/resenas/r_4.html)

PANSTERS, Wil (2006). El rector tiene la palabra. Recuperado el 29 de octubre de 2010, de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/137/13710604.pdf>

PEÑA NIETO, Enrique (2014). Primer Informe de Gobierno 2014, 3.1 Desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad.

<http://www.presidencia.gob.mx/informe/>

SEP (2008) Acuerdo 442 Por el que se establece el sistema nacional de bachillerato en un marco de diversidad

[http://www.cbachilleres.edu.mx/cb/comunidad/docentes/pdf/Reforma\\_curricular/Acuerdos/ACUERDOS\\_RIEM/Acuerdo442.pdf](http://www.cbachilleres.edu.mx/cb/comunidad/docentes/pdf/Reforma_curricular/Acuerdos/ACUERDOS_RIEM/Acuerdo442.pdf)

FERNÁNDEZ, Mariana (2009, 28 de octubre). Miembros del SUNTUAP en Huelga de hambre. UNIÓN CAMPESINA. [http://www.conexionenlinea-unioncampesina.com/noticias/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1263:miembros-del-suntuap-en-huelga-de-hambre&catid=54:politica&Itemid=84](http://www.conexionenlinea-unioncampesina.com/noticias/index.php?option=com_content&view=article&id=1263:miembros-del-suntuap-en-huelga-de-hambre&catid=54:politica&Itemid=84)

## **DIÁLOGOS, CONFERENCIAS Y SEMINARIOS**

ÁVALOS ANTUNES, David (2011, 31 de octubre). Profesor-investigador jubilado de la Facultad de Psicología. Diálogo intersubjetivo sobre el devenir de la BUAP.

BARRÓN, Concepción (1998). "Seminario de Planes y Programas. Primera fase: Educación basada en competencias" Maestría en Educación Superior. Universidad Autónoma de Tlaxcala. México.

BOUDOUIN, Jean-Michel (2008). Catedrático-investigador de la Universidad de Ginebra. Seminario "Historia de vida y formación", del 31 de mayo al 2 de junio de 2008. IISUE-UNAM. México.

GARCÍA FRAILE, Juan Antonio (2010, 13 de julio). Universidad Complutense de Madrid. Conferencia: "El modelo socioformativo de formación de competencias". BUAP. México.

LÓPEZ MAYO, Guillermo (2011, 31 de octubre). Secretario General del SUNTUAP. Diálogo sobre el nuevo régimen de pensiones y jubilaciones y la toma de nota.