

NARRATIVA, ACTOS DE HABLA E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Víctor Hernández Mata*, Mónica Urrutia Reyes**, Juana Yadira León Amaro*** y Gabriela Loyola Ruiz****

*Doctor en psicología y educación, profesor investigador de la UAQ, profesor del núcleo básico de la maestría en ciencias de la educación.

vic60300@gmail.com

**Licenciada en psicología, profesora de la Universidad Politécnica de Querétaro.

mur.5589@gmail.com

***Ingeniera en computación, profesora de matemáticas.

jyadira_leon@hotmail.com

****Licenciada en educación especial, profesora de la USAER en Querétaro.

gabrielaloru_888@hotmail.com

Recibido 28 de febrero 2017

Aceptado: 30 de marzo 2017

Resumen

Un grupo de maestros investigadores encontraron en la narrativa un recurso literario que permitió que los actores educativos fueran una sola cosa con su época. Las experiencias, sentimientos y pensamientos de los actores educativos pudieron unirse en los relatos. La narrativa fue una herramienta valiosa para la investigación educativa. La narrativa fue un método de investigación y de docencia de gran importancia sin ser una panacea.

Palabras clave: Narrativa, investigación educativa, actores educativos, lenguaje.

Abstract

A group of teacher researchers found in the narrative a literary resource that allowed the educational actors to be one thing with their time. The experiences, feelings and thoughts of the educational actors could be united in the stories. Narrative was a valuable tool for educational research. Narrative was a method of research and teaching of great importance without being a panacea.

Keywords: Narrative, educational research, educational actors, language.

Las descripciones de actos, procesos y actores educativos circunscritas al espacio escolar, en distintos niveles educativos, hacen contrapeso a la tendencia cuantitativa de los porcentajes y valoraciones estadísticas, a los ofrecimientos mesiánicos de novedades educativas, vengán vestidas con ropajes neurocientíficos o de cualquier otra índole.

Las razones que dan sustento a nuestra preocupación son: pintar de la manera más fiel, las interacciones de los personajes, en el campo del procesamiento de la información convencionalmente aceptada como válida en el sistema educativo mexicano, a fin de delinear desafíos y tensiones que sean de valor para la investigación educativa; reconocer la complejidad que acompaña la tarea de la transformación positiva de los procesos educativos; trazar trayectorias dignas de reflexión y de emulación como medida de avance y consolidación del trabajo de formar a las nuevas generaciones; en suma, sentar las bases, en la estructura narrativa, del modo de poner a punto el aprovechamiento de los intersticios que se abren en la tarea educativa, junto con analizar incidencias que expresen potencialidades de cambio benéfico para la educación.

Tales procedimientos, las narrativas, colocan la indagatoria en el presente, con la comparecencia directa de los participantes. El movimiento que hace posible la interacción y el cumplimiento de la tarea educativa, dinamiza la situación, le da vida, dirección, continuidad. Mirar el escenario por mediación del lenguaje, de los actos de habla, de los modos de ser y valorar de profesor y estudiante, abre dimensiones que pueden resultar potencialmente innovadoras.

Tener presente lo que siente, dice, hace y piensa cada uno de los actores educativos dispone bien para reconocer los límites del entendimiento a los que se enfrentan, al tiempo que hace visible algunos de los motivos tanto de la opacidad como del esclarecimiento, en los que se ve envuelto la potencia del alma, esa que compara, juzga, induce y deduce sobre la base de lo que ya conoce. Dilucidado ese lado de la moneda, dando vuelta, mirando la otra cara, resulta, muchas veces, un hallazgo de consecuencias favorables. Creemos que es allí, en la inmediatez de la experiencia, donde puede ubicarse un conjunto de problemas que de otra manera no sería posible localizar. Nos es la intención colocar a las narrativas educativas como la única opción, ni siquiera la mejor. Es solo un contrapeso, una elección que queda a la mano de la investigación educativa.

El acto educativo involucra una indagatoria continua y sistemática. La narrativa podría situarse como una de las maneras idóneas de realizarla: traduce y trasluce vivencias y acontecimientos dignos de investigación, dotando a las pesquisas de un sentido de espontaneidad y de frescura. De manera colateral, quizá, modere la visión de las investigaciones temáticas realizadas muchas veces en una perspectiva cuantitativa y pretendidamente objetiva.

La narrativa educativa dejará la huella de la impronta social en la investigación educativa. Ese sello, situará históricamente el proceso. Ayudará a discernir las fuerzas que se mueven más allá del escenario educativo. También, por su naturaleza literaria, la narrativa traerá los modos de decir unidos a los de actuar que desde luego estarán modulados de acuerdo con la condición histórica en la que se hayan dado.

Metodología

Ofrecemos cuatro relatos sobre actividades ocurridas en el escenario educativo: salón de clase y pasillos de la escuela. Constituyen versiones cualitativas del acontecer pedagógico. Nuestro esfuerzo demanda credibilidad mediante la descripción. Quiere ser un reflejo fiel de la realidad educativa. Para ello se esmera en los detalles de la situación. A su vez, abre dimensiones que transitan de la experiencia a su interpretación, acaso en una reconstrucción que represente hipótesis de trabajo antes que conclusiones o versiones definitivas de las interacciones educativas.

Son el resultado de la experiencia de trabajo en un Taller de investigación educativa de la Maestría en Ciencias de la Educación de la UAQ. Reconocemos su condición de estudio inicial. Al mismo tiempo defendemos la fuerza inductora que lo caracteriza. Creemos que nos llevará de algún modo a la pasión investigativa.

Tuvimos presente una visión del lenguaje en la que se mueven en contrapunto las palabras y los silencios (Fernández, 2001, pp. 13-45). Esa concepción del lenguaje destaca la producción espontánea de lo dicho y escrito, considerando los silencios, los errores, las sobre posiciones, la puntuación, el tono, en suma, las manifestaciones libres y al mismo tiempo inevitables de la comunicación de la condición educativa de cada actor, bajo el rubro de lo que aquel investigador llama estilo.

Ha sido valioso hasta ahora usar las nociones de silencio lingüístico, lenguaje poético, especular y técnico. Versiones colocadas, en el texto referido, como expresiones históricas que dominaron su época. El primero de ellos, el silencio lingüístico no es la ausencia de sonido. Constituye una especie de motor del lenguaje, una fuente inagotable de nuevos sentidos, en tanto cuanto, lo dicho y lo escrito no cubre del todo lo que para el locutor o escritor está por expresar. El segundo es el lenguaje conceptual, se compone de palabras que pretenden decir algo de otras palabras en un conjunto de términos que van tomando un sesgo convencional. Finalmente, el lenguaje técnico, que a juicio de Fernández es el que predomina en la actualidad, tiende a cerrar las opciones de sentido, para convertirse en una forma contundente de decir o escribir algo.

Resultados

I. Taller de investigación: secuencias educativas

El reloj marcaba medio día. El silencio creaba una atmósfera de tranquilidad en la que el cerro de las campanas volvía a su envoltura natural: parecían borrarse los edificios, pasillos y adornos de frío cemento para retomar, cual naciente pintura, su expresión árida, semidesértica, con bellos cactus, nopales y mezquites, en suma, su naturaleza campirana. Solo se escuchaba el silbido del viento golpeando las ramas de los árboles y el lejano alboroto de los pericos.

Otro era el escenario dispuesto para la cátedra: mientras acomodaba una mesa y una silla, escuché, producto de la evidencia acústica del ruido de los pericos, la siguiente historia: una pareja de ancianos había dejado en libertad dos pericos, hembra y macho, los que habían dejado una numerosa descendencia. Quien compartió la historia, joven originaria de la ciudad de México, había hecho de portavoz de una leyenda de pueblo. Quizá sus viajes a estas tierras evoquen esa idea de la provincia: crédula, imaginativa, mítica, supersticiosa, entre otras cosas. En medio del relato de tales alardes de multiplicación biológica de aquellas aves, solicité una breve recapitulación de lo visto la clase anterior. En mi fuero interno debió registrarse que la ciudad de Querétaro está siendo el terreno de una multiplicación de todo: personas, autos, ruido, robos, asaltos, nuevas escuelas, en fin, un escenario digno de la expansión, de la abundancia. También emergieron recuerdos del vuelo libre y gracioso, del alboroto de los pericos en la avenida de Los Arcos; recordé los enormes nidos que han hecho en los árboles del Cerro de las Campanas. Aun así, mi memoria chocó con mi incredulidad sobre la leyenda de Los Pericos.

Enseguida entramos en materia: una de las compañeras recordó que desglosaron el esquema ofrecido por Fernández en, *El lenguaje: versión callada*, del libro colectivo: Significados colectivos: procesos y reflexiones teóricas, publicado en México por CIIACSO/Tec. de Monterrey, en 2001. La tarea consistió en retrotraer las ideas sintéticas del esquema a los enunciados que los sostenían en el texto, buscando una cabal comprensión de lo allí expuesto. Seguíamos un acuerdo: dirigir los esfuerzos hacia una meta común a dos materias: en una se pedían fichas de resumen, en la otra, se analizaría el procedimiento llevado a cabo para elaborarlas. Habíamos intentado con poco éxito revisar las primeras fichas de resumen: cuatro, de siete posibles; el tiempo resultaba insuficiente ante la carga de trabajo.

Por esa razón, había sido necesario poner a consideración del grupo las siguientes ideas: ¿un taller de investigación haría bien en revisar y poner a punto actividades de procesamiento de información?, ¿hacer eficiente y eficaz la lectura y la escritura, traerían beneficios académicos para la tarea de investigación? Los compañeros de la generación 2016-2018 respondieron afirmativamente a ambas preguntas. El problema del tiempo y el del procesamiento de la información estaban en la mira de nuestro esfuerzo. ¿Por qué

dar por sentado que un estudiante de posgrado ha interiorizado y aprovechado al máximo los recursos de la lectura y la escritura? En un sentido, el problema con el tiempo y con el cumplimiento de las tareas estaría asociado, eso está por verse, con el modo en el que se lee y se escribe.

Habiéndose cubierto la primera referencia de la recapitulación de la clase anterior, un nuevo acontecimiento se presentó: el resto del grupo arribó al salón de clase. Se les veía: risueños, joviales, llenos de energía. Seguramente el receso y el almuerzo habían cumplido su cometido. Pronto se encarrilaron. Quien debía poner la imagen del esquema realizado por el grupo se disculpó de no haberlo hecho. Otras justificaciones resultaron comprensibles: a unos les tocó una parte más densa del texto, incrementando el tiempo dispuesto para la revisión, al tiempo que para otros, absortos, hubieron de desplegar más actividades de las calculadas. Muchas veces son esos resultados los que desaniman el trabajo colectivo: esfuerzos desiguales, desviación de la atención a temas secundarios o irrelevantes, tal vez ajenos, sobre carga para algunos, dispersión de la información. Para nosotros esas complicaciones son asimilables, pues constituyen la tarea misma. Lejos estamos de considerar un funcionamiento estándar y eficiente del trabajo en grupo. Siendo esa su condición, habrá de esperarse que se multipliquen las dificultades. Empero, compartir la tarea, escuchar al otro, reconocer modos distintos de procesar la información, acaso compense los obstáculos.

Prosiguió la clase: proyectamos una parte del filme, *La fórmula preferida del profesor*, película japonesa que ofrece una bella historia de un profesor de matemáticas y su discípulo, en el contexto del ejercicio docente de este último. Ambos afirmaron amar las matemáticas. Para alguien del grupo, el modo de enseñanza fue inusual: una enseñanza contenida en una historia de vida, la del protagonista, su madre y su mentor; el trascender las fronteras del salón de clase para alcanzar la vida diaria; convertir a las matemáticas en un lenguaje cotidiano y poético. Fernández afirma en el texto en cuestión que las matemáticas no son un lenguaje que comunique. La película pone en duda tal afirmación. Por cierto en el espacio de nuestro seminario se suscitó un diálogo: es cierto que las matemáticas alcanzaron niveles de estrellato cuando se apeló a su uso como criterio de científicidad, al limitar la polisemia de las palabras; hoy podemos sostener que ese criterio ha sido cuestionado,

sin que se le olvide o haga a un lado. En un nivel distinto, las matemáticas, como pretende defenderlo una de las participantes en el seminario, serían un lenguaje que hace posible nombrar el mundo, explicarlo, ordenarlo en la mente de los investigadores, apoyar la comunicación cotidiana, entre otras cosas, tema de su tesis de maestría. A modo de ejemplo, la susodicha, citó una conversación con alumnas en la que hicieron alusión al amor por medio de fórmulas algebraicas.

Usar en un sentido didáctico una película, no es un asunto menor: la imagen ejemplifica con eficiencia; la imagen conecta los sentimientos a una historia; evocar los conceptos por medio de la imagen, provee de recursos cognitivo-imaginativos que se traducen en mayor claridad. Sin embargo, las condiciones académicas no permiten proyectar completa una película pues consumiría casi toda la clase, quedando entonces un tanto trunca la historia. Pese a todo, las imágenes fueron contundentes. Vimos el modo en el que usaban el lenguaje matemático para nombrar a las personas, para identificarlas, para establecer puentes con el mundo. A eso es a lo que Fernández le llama el lenguaje poético, una expresión cercana a las cosas, al emisor, a los sentimientos. También asistimos a la aparición del lenguaje técnico: manifestaciones geniales de trabajo con los números y con las fórmulas matemáticas. Consideramos que el lenguaje especular apareció cuando el discípulo dictó cátedra de las matemáticas, ofreciendo justificaciones, datos históricos y conexiones de distintos problemas enfrentados por la ciencia de los números.

La última actividad fue leer el texto, *La investigación cualitativa*, de Irene Vasilachis, con el recurso de un modelo de lectura propuesto por Yolanda Argudín y María Luna en su libro, *Aprender a pensar leyendo bien*, publicado en México por Plaza y Valdes/UIA, en 1996. Retomamos la lectura exploratoria, la crítica y la de comprensión. Quisimos organizar la actividad por medio de un esquema. Dado que estaba en su fase inicial, la tarea avanzó solo en algunos aspectos: en el sentido de la sorpresa de formular un objetivo lector, pues no habían concebido esclarecer los propósitos que tendrían al leer un texto determinado. La lectura exploratoria les ofreció, según lo apreciaron, una revisión rápida del tema y de los puntos de mayor importancia. Con la lectura crítica advirtieron la necesidad de localizar la tesis y los argumentos que la sostienen.

II. ESCENA DE CLASE

Grupo: Telemática 132

Hora: 7:00 am

La clase de las siete de la mañana, es una de las más complicadas, ya que tanto los alumnos como yo, todavía no nos despertamos del todo. Lo primero que hice al entrar al salón, como lo hago todas las sesiones, fue saludar al grupo. La respuesta fue favorable, es decir, la mayoría respondió con un afable “buenos días”. Después pasé lista, estaban casi todos, aunque siempre hay uno que otro que llega más tarde. No me molesta que se incorporen después, siempre y cuando se pongan al corriente.

Comenzamos la clase, explicando la dinámica que se llevará a cabo en el nuevo parcial. Las fechas importantes, la naturaleza de los trabajos y los temas por revisar. Nos tardamos aproximadamente 20 minutos. Hubo una que otra pregunta, y cuando todo quedó claro proseguimos a empezar el tema del día: “Paradigmas emocionales”. Empecé con una historia:

“En un laboratorio científico, estaban tratando de responder a la pregunta ¿cómo se forma un paradigma? Para ello, los investigadores estudiaron el comportamiento de cinco changos.

Los animales se encontraban en una jaula con una escalera que daba a un gran montículo de fruta. Había plátanos, mangos, piñas, en fin, un manjar de diferentes sabores. El primer chango, no se hizo esperar. Rápidamente subió la escalera y se abalanzó hacia la fruta. En ese momento ¡un chaparrón de agua helada cayó encima de todos! Los gritos y los saltos no se hicieron esperar, los changos temblaban de frío. Pasados unos minutos, otro chango decidió probar suerte y subir la escalera. Justo en el momento que iba a tomar un delicioso mango ¡SPLASH! otro chorro de agua fría los mojó a todos.

Después de varias horas, los changos descubrieron que el hecho de ir a tomar la fruta que estaba encima de la escalera, era lo que estaba provocando los chaparrones de agua helada, por lo que decidieron dejar de intentar tomarla. Los investigadores al notar esto, cambiaron a uno de los changos por otro. Como era de esperarse, el chango nuevo, al localizar la fruta, rápidamente intentó ir por ella.

Sin embargo, los otros changos, al notarlo, se abalanzaron sobre él, impidiéndole a golpes que fuera por el botín. El chango nuevo, aprendió así, que la fruta no se toma.

Los investigadores fueron cambiando uno a uno a los changos originales. Durante este proceso ocurrió algo interesante. Los changos que nunca les

había tocado baño, también participaron en las golpizas a los nuevos incautos que intentaban ir por la fruta. Llegó un momento, en que ninguno de los changos presentes en la jaula, le había tocado un chaparrón de agua helado, por lo que era imposible que supieran la razón del porqué de la prohibición de la fruta. Sin embargo, la tradición continuó entre la comunidad de changos de esa jaula y el botín de plátanos, mangos y piñas, permaneció intacto por los siglos de los siglos, amén”.

Mientras contaba la historia, me paseaba entre las bancas, haciendo contacto visual. Hablé lentamente cuidando mi dicción y modulando mi tono de voz según convenía. Por las caras de mis estudiantes, noté que estaban interesados.

La historia me sirvió para introducir el tema. Comencé con una pregunta “¿Qué es un paradigma?” Hubo un momento de silencio. Como no hubo respuesta, reformulé el cuestionamiento “¿Por qué los changos nuevos, evitaban tomar la fruta, si ellos nunca habían sido bañados al intentar tomarla?”. Varios comentaron cosas bastante interesantes, como: “Porque vieron que los otros changos así lo hacían”, “porque imaginaron que así es como funcionaba la sociedad en aquel lugar”, “era la costumbre”, “no sabían que se podía hacer algo diferente”. Yo, anoté aquellas respuestas en el pizarrón y volví a preguntar “Entonces ¿qué es un paradigma?”

Alan, un chavo bastante intuitivo comentó “es algo que se hace, pero que no se sabe porque se hace”. Yo sonreí y asentí. Proseguí a formular otro cuestionamiento al grupo “¿qué cosas damos por hecho porque siempre han sido así? Como no se entendió muy bien la pregunta, la reformulé de esta manera: Si cambiamos la palabra “paradigma” por “creencia”, ¿qué creencias tiene la sociedad y muchas veces no se cuestiona? Galilea luego, luego respondió “Que las mujeres no pueden estudiar ingeniería”. En ese momento se escuchó un “¡SI!” generalizado por parte de las mujeres del salón. Alguien más dijo “que necesitas estudiar para ser alguien en la vida”, otro “que los hombres tienen que pagar siempre la cuenta cuando invitan a salir a una mujer”.

Hubo algunas otras participaciones por el estilo que fueron anotadas en el pizarrón. Después de que se acabaron los ejemplos, realicé otra pregunta “¿de dónde vienen estas creencias?” Las contestaciones no se hicieron esperar “de otra época”, “de un tiempo donde eran necesarias y tenían

sentido”, “de cosas que dice la gente que no sabe, entre muchas otras que iban por el mismo camino. Hice otro cuestionamiento “¿qué opinan de esta creencia? <Los hombres no lloran>”. Se escucharon muchas voces al mismo tiempo: “no es cierto”, “yo si lloro”, “a mí me cuesta trabajo”. “¿Consideran que existen hombres que tienen esta creencia?” se escuchó un sí generalizado a lo largo del salón. ¿Cómo afecta esta creencia, la forma de relacionarse de estos hombres?

CONTINUARÁ...

III. Dime que forma tienes y te diré quién o qué eres

Obra de un acto

Personajes (Alumnos y profesora).

Blanca	16 años	Chica cumplida y observadora.
Aranza	16 años	Chica perseverante y amable.
Edwin	16 años	Chico que oculta sus dudas.
Israel	17 años	Chico que extrae el conocimiento de manera rápida.
Adriana	17 años	Chica reservada con hermosos trazos en su cuaderno.
Laura	17 años	Chica que en ocasiones se muestra hermética.
Themis	16 años	Chica que no duda en preguntar.
Lin Cen	17 años	Chico de raíces chinas con déficit en el idioma español.
Ricardo	17 años	Chico tímido con deficiencia.
Emilio	17 años	Chico inteligente pero peca de confiado.
Grecia	16 años	Chica que es constante y se preocupa por cumplir.
Fernanda	16 años	Chica disciplinada y comprometida.
Paola	17 años	Chica que analiza para comprender.
Jackie	16 años	Chica de carácter reservado y perseverante.
Juanita (Yadira)	38 años	Profesora que se ocupa de sus estudiantes.

ACTO PRIMERO

Una mañana fría en el Colegio de San Ignacio de Loyola “Vizcaínas”, ubicado en el centro de la Ciudad de México. El reloj marca 7:35 am. Las luces del salón están encendidas, el pizarrón blanco está impecable al igual que los pisos y las mesas de trabajo de los alumnos que están acomodadas formando una herradura. El escritorio de la profesora está al fondo del salón cerca del costado izquierdo de la herradura formada por las mesas de trabajo.

La profesora entra al salón de clase y la mayoría de los alumnos del grupo 5010 han llegado antes de que inicie la primera hora de clase.

Escena I

Entra la profesora Juanita al salón de clase saluda a los alumnos que se encuentran en el salón y ellos regresan el saludo, se dirige al escritorio y deja su bolsa encima de él. Camina hacia donde se encuentra Laura, la cual está leyendo un libro, Laura la volteo a ver y le pregunta ¿ya va a empezar la clase? A lo que contesta, se nota que el libro te tiene atrapada y sí ya casi iniciamos la clase. La profesora se dirige nuevamente al escritorio y busca en una pequeña bolsa la memoria USB que contiene material para la clase, enseguida enciende la computadora e introduce la memoria y deja listo el material de la clase (imágenes) y toma lista de asistencia sin decir los nombres en voz alta. Se escucha el repique de la campana anunciando el inicio de la primera hora de clase, que durara 50 minutos.

Escena II

La profesora Juanita dice al parecer sólo falta Edwin, así que daremos inicio a nuestra clase, les pido por favor estén atentos, a continuación ella escribe en el pizarrón la palabra forma, algunos alumnos hablan entre sí y la reacción de la profesora les dice la dinámica es la siguiente, lo primero que les pido es que nadie escriba, segundo yo diré una forma y ustedes mencionarán objetos que tengan o asemejen esa forma y mientras alguien me puede ayudar a anotar en el pizarrón. Edwin, quien se había integrado a la clase, dice yo paso profesora, yo la ayudo, gracias Edwin contesta la profesora y le da un plumón y el borrador a Edwin.

Escena III

La profesora dice la primera forma es circunferencia, en voz alta Israel dice llanta, Leo dice profesora una moneda, la profesora pregunta alguien más, a lo que Paola responde yo miss y dice un anillo, mientras Edwin escribe en el pizarrón. La segunda palabra que menciona la profesora es... rectángulo, Adriana habla entre dientes y dice el celular, Laura dice un ladrillo. La tercera palabra que se menciona es cuadrado, a lo que Ricardo dice cuadro, la profesora pregunta ¿Emilio tú qué dices?, él contesta una mesa. Gracias chicos vamos muy bien, la siguiente palabra es parábola, a lo que Leo dice, profesora eso no sé qué es y la profesora comenta ¿alguien sabe?, Jackie dice es como una “u”, exacto Jackie, es una buena asociación. Bien chicos de estás cuatro figuras mencionadas hoy dos de ellas estarán presentes en nuestra clase, por favor Edwin subraya la circunferencia y la parábola y puedes sentarte, gracias por ayudarme.

Escena IV

El tema de hoy son las “Cónicas”. La parábola y la circunferencia son dos de las cuatro cónicas que conoceremos en lo que resta del ciclo escolar, las otras dos son la elipse y la hipérbola y el día de hoy aprenderemos a identificarlas a través de una ecuación de segundo grado. Les pido por favor saquen su cuaderno y tomen nota. La profesora da unos minutos para que saquen su cuaderno, mientras tanto borra el pizarrón y escribe en él Tema: Las cónicas.

Escena V

Bien, espero ya estén listo con la fecha en sus cuadernos, el tema ya está anotado en el pizarrón y te voy a pedir Blanca por favor me digas con qué figura asocias la palabra cónica, a lo que ella contesta después de pensar unos segundos a un cono Miss, bien Blanca eso es porque cada una de las cuatro cónicas: circunferencia, parábola, elipse e hipérbola se generan de los cortes de un cono con un plano. De su bolsa la profesora Juanita saca un cono de papel y una hoja de papel para mostrar como un plano (la hoja) al cortar un cono en diferentes ángulos, genera una de las cónicas mencionadas.

Escena VI

Mientras los chicos realizan anotaciones, la profesora enciende el cañón para proyectar algunas imágenes. Enseguida empieza hablar y dice veremos algunas imágenes de las cónicas que conoceremos con alguna asociación, la primera imagen es una circunferencia dibujada en el plano cartesiano y al lado de ella una bicicleta con dos enormes llantas, la siguiente imagen es una parábola y una foto del patio del colegio en donde se pueden apreciar muchos arcos y Leo menciona profesora Juanita es el patio, pues si Leo dice Israel. La imagen que es una elipse junto a una galaxia elíptica y la última imagen es una hipérbola asociada con la estructura arquitectónica del museo Soumaya ubicado en Polanco, a lo cual Laura dice, el año pasado fui a ese museo.

Escena VII

La profesora se dirige hacia la computadora para retirar la memoria y apagarla, al igual que el cañón, mientras tanto los alumnos platican entre ellos, en ese momento suena la campana anunciando la segunda hora de clase. La profesora se dirige al centro del salón y Emilio pregunta ¿habrá un receso? y la respuesta es no, mejor terminamos 10 minutos antes la clase, si es mejor le dice Ricardo a Emilio.

Escena VIII

La profesora reinicia la clase diciendo que las cónicas son representadas algebraicamente por una ecuación general de segundo grado de la forma: $Ax^2+Bxy+Cy^2+Dx+Ey+F=0$, esta expresión es escrita en el pizarrón. Edwin menciona es mucho, eso ha de estar difícil, a lo que la profesora responde, espera Edwin, es larga pero no difícil y nuestra tarea principal es identificar y trabajar sólo con tres términos. La profesora menciona que una cónica se puede identificar si se conoce su ecuación general a través del discriminante, acto seguido, se escribe la expresión en el pizarrón y los alumnos dicen puedo copiar, ella contesta sí, pero antes ¿alguien tiene algún recuerdo de la expresión del discriminante?, y Laura, Israel y Emilio dicen si, la fórmula general, exacto chicos contesta la profesora, ahora pueden copiar.

Escena IX

Los alumnos se toman unos minutos copiando mientras tanto en otra parte del pizarrón la profesora escribe las condiciones que debe cumplir el determinante para que represente una u otra cónica. Enseguida la profesora entrega unas hojas con ecuaciones de segundo grado y pide que identifiquen los coeficientes que A, B y C para cada ecuación, este trabajo deben realizarlo en pareja. Algunos alumnos enseguida platican de otras cosas. Laura toma un momento su libro, Adriana revisa de forma discreta su celular, Emilio menciona que el ejercicio está fácil. La profesora les comenta que sólo tendrán 10 minutos para terminar el ejercicio, y pregunta si hay dudas, Leo contesta, ven profesora, ella se dirige hacia él y le dice ¿cuál es tu duda?, ella le explica de manera individual las instrucciones. Mientras pasan los diez minutos, la profesora pasea por todos los lugares, cuando se acerca con Blanca y Aranza, ellas preguntan, ¿vamos bien, miss?, ella revisa y responde sí. Edwin pide su asesoría y le dice vas bien, pero no te distraigas en los signos. Ella regresa al escritorio mira su reloj y dice tiempo chicos.

Escena X

Se revisan los ejercicios de manera grupal pidiendo la participación de todas las parejas en orden indistinto, algunos dicen ah ya vi mi error, otros dicen me pongo palomita si lo tuve bien, otros más dicen estaba bien fácil. Al terminar de revisar Paola pregunta, ¿y el discriminante qué?, la profesora responde la siguiente clase lo aplicaremos, por el momento pasaré a sus lugares a firmar la actividad, mientras pasa a los lugares la profesora ¿dudas?, la mayoría responde que no hay y otros dicen las tenía, pero ya entendí.

Escena XI

Israel dice miss ¿puedo ir al baño? Y Edwin usted dijo que terminaríamos antes, ok Edwin contesta la profesora Juanita ya faltan 8 minutos para que termine nuestra clase, les pido guarden sus cuadernos y permanezcan en el salón, bueno Israel usted puede ir al baño. La profesora anota en la lista el

ejercicio que firmó a los alumnos y aprovecha para platicar brevemente con Fernanda y Grecia. Se oye la campana y la profesora toma sus cosas y dice chicos me voy, *see you*, que tengan buen día.

IV. Un dolor que oculta una historia no escuchada

Las nubes de este día estaban muy oscuras y juntitas una de otra, no se sabía dónde comenzaba o terminaba cada una de ellas. La mañana se sentía algo fría, estaba acompañada de un suave viento y con pequeñas gotas de agua un poco heladas.

De repente muy cerca de mi oído se escuchó un largo y grave sonido que indicaba la hora de cerrar la puerta principal de la escuela, atendiendo al reloj de la pared en la dirección de la escuela donde marcaba las 8:30 am, un alumno de talla pequeña había hecho sonar el timbre escolar, mientras yo firmaba mi hora de llegada a esa estructura institucional.

Inmediatamente una voz gruesa, seria y, a la vez, presurosa, robó mi atención, era la profesora Tere, quien solicitaba mi intervención para abordar prontamente la situación que ponía en riesgo la permanencia del alumno Fausto a la jornada escolar de este día. Mientras nos desplazamos despacio a la puerta de la entrada, me fue contextualizando sobre los hechos.

Al parecer ella no sabía qué decisión tomar: si lo dejaba retirarse a su casa o lo invitaba a pasar “obligatoriamente” al salón de clases, al fin una falta más solo agregaba una marca a su récord de inasistencias injustificadas.

Me coloqué frente a Fausto. Observé sus mejillas rosadas, ojos hinchados, rojizos de tanta lágrima derramada, cabeza inclinada, su mirada desviada al piso, cabizbajo, me había despertado el interés por lo que me pregunté: ¿Qué le está pasando? ¿Por qué no quiere venir a la escuela? ¿Por qué se resiste a permanecer aquí? ¿Por qué dice insistentemente que le duele su estómago? Aun cuando decía su papá que un doctor descartaba enfermedad alguna.

El padre del alumno, quien se encuentra detrás de la reja de la escuela: un señor de tez blanca, estatura media, poco delgado, con expresión facial algo agobiado, solo esperaba que le resolvieran la situación de su hijo. Pensaría: que valga la pena el traslado, la presurosa levantada matutina para llegar corriendo a la escuela antes de que le cerraran la puerta, así como la compra de un insípido desayuno ligero y procesado: un yogurt bebible sabor a fresa.

Fausto sigue llorando, colocando sus manos en los bolsillos del uniforme y apretando su estómago con estos, se lamenta de un dolor: –¡Me duele! ¡Me duele mi panza! ¡Quiero irme a casa! Su papá solo dijo:– me comprometo a llevarte al doctor al rato Fausto.

Le pregunto: ¿Desayunaste algo? Y me dice que solo le dio unos tragos a ese yogurt (mostrándome un Danone). El papá, defendiendo su responsabilidad paterna, me dice que lo levantó temprano pero Fausto no quiso desayunar en casa por eso apenas se está tomando ese yogurt.

Le pregunto al señor si está enfermo Fausto y me dice con voz titubeante: –¡No, no! apenas cruzó la puerta y se quejó de dolor– dejando en duda la probabilidad de ser verdad el lamento de su hijo. Esta incidencia se ha venido repitiendo en muchas ocasiones y el alumno se ha tenido que retirar de la escuela en todas las veces anteriores.

Ante estos acontecimientos pasados decido decirle al señor que se retire, que su hijo se queda en la escuela para trabajar un rato conmigo y después en su salón de clases. Si el malestar persiste se le hará una llamada telefónica, por lo que se le solicita esté al pendiente del teléfono. El papá con expresión que respalda mi decisión, se despide de su hijo, asegurándole que lo llevará al doctor a revisión después de clases; retirándose tranquilo de la escuela.

Fausto derrama un poco más de llanto, aumentan sus lamentos de dolor, le recuerdo que el doctor dijo que no está enfermo y lo invito a pasar a mi salón para trabajar con material lúdico. Al verse solo sin la compañía de su padre, no le queda de otra que acceder a pasar a mi salón, mientras le ayudo con su mochila para desplazarnos juntos hacia el aula.

Le pregunto si le da miedo estar en la escuela, si algún compañero lo molesta o lo asusta, si no le gusta su maestra, muchas preguntas inundan mi pensamiento, alguna pista debo obtener para identificar que le está causando tanto malestar, inseguridad, temor, apatía por estar en la escuela.

Me platica que:

Hace tres años unos compañeros de su salón lo dejaron encerrado en el baño de la escuela, él gritaba para que lo dejaran salir, nadie lo escuchaba.

Esos niños ya no van con él en su salón, porque reprobó año, pero los sigue viendo, porque ellos van en sexto y Fausto en quinto. Por eso no le gusta ir al baño de esta escuela.

Al escucharlo, en mi interior siento malestar en la panza ante su historia, dolor por su sufrimiento, tristeza porque tal vez no había sido escuchado antes, ni había sido entendido por sus propios profesores (as).

¿Cuántos Faustos hay en esa escuela? ¿Cuántas historias por conocer? ¿Cuántos alumnos por escuchar y ayudar?

Discusión

Las cuatro historias narradas ofrecen el mundo natural y social en el que se mueven los actores educativos. Dan evidencia de las interacciones tal como ocurren en la realización de las actividades propias del campo de la educación. Ponen énfasis en distintos aspectos: la fuerza del sentido literario de la narración, la evolución razonable de los acontecimientos, la naturaleza de los intercambios y de los sentimientos compartidos, la rectoría de la tarea educativa, los desajustes propios del acto educativo que muestra sucesos que no embona bien, que responde a incidencias y novedades, a imprevistos y sorpresas que tiñen al proceso de incertidumbre y dinamismo.

La investigación cualitativa, de la que aquí se da evidencia, se caracteriza por atender a la emergencia de lo inédito, con la que formula supuestos y busca continuidades, se apega a lo que los actores sociales ofrecen, sus conocimientos y sus sentimientos, sus prácticas, enmarcadas en un tiempo y espacio específicos, involucra al investigador quien se encuentra implicado proporcionando también datos relevantes, abre un abanico de posibilidades metodológicas en las que las historias personales, las interacciones, las comunicaciones cobran un significado crucial (Vasilachis, 2006, pp. 26-27).

Cada una de las historias relatadas posiciona de una manera inusual a los participantes. Puede decirse que los recoloca, los convierte en actores de un nuevo guión, los saca de la inercia de los acontecimientos. Introduce pausas, ritmo, evolución en las relaciones sociales a las que

están sometidos en tanto personajes de una historia que de pronto se vuelve viva, susceptible de transformación bajo el parámetro de la razón y la conciencia.

Para los participantes del Taller de investigación, relatar la secuencia de una clase contribuyó, en la mayoría de los casos, en ver de una manera diferente la actividad docente: el trato con el alumno se hizo más cuidadoso, no porque fuera descuidado, sino porque entraron en juego muchas variables más que no eran del todo evidentes. Dispuestos de historias, los profesores ofrecemos versiones más congruentes del material por compartir, con procedimientos pensados desde lógicas distintas a las de hacer dinámica la clase pues arribamos a consideraciones de la parte y el todo, las narrativas lo hacen posible, recuperan el conjunto y sus partes: los momentos que conforman una clase, las variables principales, los elementos disruptores, las respuestas y sus efectos en términos de la tarea, entre otras cosas.

Por cierto, algunos genios literarios dan sus recomendaciones con respecto a la narrativa:

La narrativa es, en primer lugar y principalmente, un asunto cosmológico. Para narrar algo, uno empieza como una suerte de demiurgo que crea un mundo, un mundo que debe ser lo más exacto posible, de manera que pueda moverse en él con absoluta confianza (Eco, 2011, p. 22).

Si el énfasis está puesto en la creación de un mundo, dice Eco que después todo se acomoda, teniendo delineado ese mundo: los personajes, los guiones, la historia fluye naturalmente en ese mundo creado. Ahora bien, para el novelista se trata de un mundo imaginario. Para el investigador que hace uso de la narrativa se trata de un mundo observado, descrito, vivido, percibido. Pero esa diferencia, mirándola desde el recurso de la narrativa, ya no es tajante. En ambos casos se trata de imágenes, personajes, escenarios, guiones, historias. El novelista y el investigador son uno cuando construyen sus mundos, cuando eligen las palabras, cuando describen a los personajes, cuando establecen las interacciones, cuando forjan el carácter de los participantes.

Otro genio literario, un representante clásico de la descripción dice:

El arte de la literatura queda apartado de sus hermanas, las otras artes, porque el material con el que trabaja el artista literario es el dialecto de la vida. Por lo tanto, por un lado tenemos una extraña frescura y una inmediatez en la relación con la mente del público, que está preparada y dispuesta a entender ese dialecto y por otro, sin embargo, tenemos una limitación singular. Las otras artes disfrutan de una ventaja: se crean con materiales plásticos, dúctiles, como la arcilla. La literatura es la única que se ve condenada a trabajar en un mosaico donde las piezas, las palabras, son finitas en número y bastante rígidas (Stevenson, 2016, pp. 26-27).

Para Umberto Eco lo más relevante de la creación literaria proviene de la invención del mundo narrado. Él expresa con toda claridad el modo en el que la construcción imaginaria está sostenida en el mundo perceptible. Son las imágenes vistas, las distancias calculadas, los colores percibidos, las texturas, los olores, los sonidos, las personas, las personalidades, las conversaciones, lo que el novelista usa para nutrir su mundo mágico. En ese sentido no se distancia mucho del investigador educativo dispuesto a favor de la narrativa. Es cierto que para el novelista italiano la selección de las palabras es crucial. Pero tal vez no en la misma proporción que para Stevenson. Para este último, el dialecto de la vida es lo central. Encontramos de nuevo una cercanía mayor entre el novelista y el investigador narrativo: en uno y otro caso es la construcción del mundo y la selección de las palabras, el dialecto de la vida, lo que dota de sentido y trascendencia las historias relatadas.

Acaso podría considerarse un exceso poner a la investigación narrativa tan cerca de la creación de novelas. Desde luego que hay una distancia entre el genio del novelista y el esmero, profundidad y sutileza del investigador. Pero coinciden en hacer uso del dialecto de la vida para nutrir sus trabajos. Fernández, en el trabajo citado, pondría al silencio lingüístico y el lenguaje poético cerca de ese dialecto de la vida. Solo que él supone que no habría que pedir rigurosidad de ese lenguaje. Su valor residiría en el esfuerzo de nombrar espontáneamente el mundo; ser contrapunto con el silencio lingüístico pues no podemos decir ni escribir lo que realmente deseamos o pretendemos. Ya por el dominio

de las condiciones internas ya por falta de recursos literarios. Pero al renunciar, justo a lo que el novelista inglés pone en primer término, a la selección de las palabras, o a la descripción de un mundo, en el caso del novelista italiano, tal vez Fernández, por un lado, revalore la importancia de lo dicho por los actores en un escenario social, para nuestro caso, uno educativo, pero tal vez desestime el poder de la narrativa en el investigador.

Los cuatro relatos presentados en este trabajo son evidencia de la frescura del acontecimiento y del esfuerzo de la descripción. Lejos estamos de las descripciones de un novelista. Pero advertimos las ventajas del recurso narrativo para la sensibilidad que como profesores requerimos, las ventajas también como herramienta de investigación puesta al servicio de la educación al colocarnos en las sutilezas de la conversación, de las personalidades, de los encuentros y desencuentros al realizar la tarea de la educación.

Antes citamos a dos genios literarios. Ahora damos paso al planteamiento de un sociólogo:

Se ve que si el filólogo reflexiona sobre lo que es ser filólogo, estaría obligado a preguntarse si el uso que hace del lenguaje que estudia coincide con el uso que hacen aquellos que lo han producido; y si el desfase entre los usos y los intereses lingüísticos no corre el riesgo de introducir en la interpretación un sesgo esencial, mucho más radical que el simple anacronismo o cualquiera otra forma de interpretación etnocéntrica, puesto que corresponde al hecho de la interpretación. El intérprete, filólogo o etnólogo, se sitúa fuera de lo que interpreta; aprehende la acción, como un espectáculo, una representación, una realidad que mantiene a distancia, y que se mantiene delante de él como un objeto, porque dispone de instrumentos de objetivación, fotografía, esquema, diagrama, genealogía o, muy simplemente, escritura (Bourdieu, 2007, p. 118).

La descripción verbal o escrita no puede ser considerada como una simple expresión natural de los acontecimientos. Acaso sea preciso el cuidado que escritores, lingüistas, sociólogos, psicólogos, entre otras disciplinas, sugieren en relación con la narración de sucesos.

Todo indica que la narrativa pone en cuestión la pretendida objetividad. Por lo menos eso intentamos al hacer los relatos ofrecidos en este

escrito. Creímos quedar implicados. Hicimos un esfuerzo por dotar de los sentimientos y condiciones sociales que nos envuelven a los actores educativos.

Bourdieu desafía el uso de la narrativa al cuestionar el uso de diagramas, de relatos, de formas de representación que sesgan la información. Advertidos de los riesgos del error y la ilusión (Morín, 2001, pp. 21-32), apostamos a la progresiva obtención de una manera de ver y sentir que se acerca a la rigurosidad literaria, a la creación artística, de la que aún nos consideramos lejanos.

El camino se muestra tortuoso y largo de andar:

Ni se puede escribir como se habla ni se puede hablar como se escribe. Y si bien no se puede discutir que ambas modalidades tienen en común un mismo sistema lingüístico, la manera como se producen y como se manifiestan son diferentes y lo mismo ocurre con las funciones que cumplen (Tusón, 2016, p. 17).

Necesitamos trabajar arduamente sobre las formas de producción y las funciones que cumplen los modos de hablar y de escribir: las formas de registro y su procesamiento podrían ser tema del próximo trabajo; la investigación educativa recibiría de esa tarea una importante riqueza metodológica. No obstante ello, hemos avanzado en el trabajo narrativo, sin duda.

Hacemos nuestro el siguiente principio:

Este estudio multidisciplinario examina las relaciones entre dos nociones fundamentales de las humanidades y las ciencias sociales: discurso y conocimiento. Explora detalladamente la idea general de que para ser capaces de producir y entender el discurso, los usuarios del lenguaje necesitan ampliar cantidades de conocimiento del mundo y de que la mayor parte de este conocimiento es, precisamente, adquirido a través de este mismo discurso (Van Dijk, 2016, p. 439).

En efecto, consideramos la narrativa en tanto estudio que convoca a múltiples disciplinas: la lingüística, la psicología, la sociología, el análisis de la conversación y del discurso, la literatura, entre otras. La tarea está abierta y en movimiento.

Referencias

- Bourdieu, P. (2007). *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa.
- Eco, U. (2011). *Confesiones de un joven novelista*. México: Lumen.
- Fernández, P. (2001). El lenguaje: versión callada. En: *Significados colectivos: procesos y reflexiones Teóricas*. México: CIIACSO/Tec. de Monterrey.
- Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: Dower/UNESCO.
- Stevenson, R. L. (2016). *Escribir. Ensayos sobre literatura*. México: Páginas de espuma.
- Tusón, A. (2016). *Análisis de la conversación*. México: Ariel.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. A. (2016). *Discurso y conocimiento*. Barcelona: Gedisa.