

Investigación narrativa con docentes sobre mundos posibles para la educación: la recreación de otros sentidos

Norma Georgina Gutiérrez Serrano^{I, II}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i250.3404>

- Esta escuela es producto de lo que creo.
- Mira, te voy a contar la historia de nuestra escuela.
- Van intentando borrar nuestra memoria histórica
- y ese es otro asunto que tenemos que recuperar...
- (Maestra Lupita, septiembre y octubre de 2016)

Resumen

Este artículo se desprende de un trabajo más amplio de investigación narrativa con docentes de una escuela rural de educación básica, en México, que tiene por objetivo coproducir, entre docentes e investigadores, un libro sobre la historia de conformación de dicha escuela. Evoca la memoria colectiva por medio de relatos docentes del hacer educativo cotidiano, sobre la construcción del espacio escolar, en escenario rural y en un contexto histórico particular. Como parte de los resultados de esta investigación está la identificación de mundos posibles, que como núcleos temáticos de sentido dentro de los relatos, permiten inspirar y orientar la práctica docente dentro de la escuela. Con entrevistas abiertas a los miembros de la comunidad escolar y la generación de diálogos, se recuperaron los

^I Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias. Cuernavaca, Morelos, México
E-mail: <georgtz@correo.crim.unam.mx>; <<https://orcid.org/0000-0001-6938-3554>>.

^{II} Doctora en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav), Ciudad de México, Distrito Federal, México.

relatos de la labor profesional de siete docentes, quienes expresaron sus sueños, aspiraciones y acciones educativas con sus estudiantes y la comunidad de padres en relación con las acciones desplegadas por ellos para la construcción del espacio escolar al que pertenecen – por ejemplo, el establecimiento de un comedor escolar, la construcción de los espacios físicos necesarios para la labor educativa (aulas suficientes para cada grado, canchas de juegos, plaza cívica, salones de cómputo) y logro de condiciones de seguridad (barda perimetral, organización de vigilancia y comisiones de seguridad). Los mundos posibles de los docentes se recrean en las formas autogestivas y comunitarias escolares, en fuerte vínculo con la historia y los modos de existencia de su pueblo originario.

Palabras clave: educación rural; investigación narrativa; México.

Abstract

Narrative inquiry with teachers about new possible worlds for education: recreating other senses

This paper stems from a larger body of narrative inquiries with teachers from a basic education rural school in Mexico that aims at co-producing, with teachers and researchers, a book about the formation history of that school. The collective memory is evoked through stories of everyday educational practices regarding the development of the school environment in a particular historical context of a rural setting. Among other things, the inquiry unveiled new possible worlds that, as thematic nuclei of meaning within the stories, inspire and guide teaching practices. Thus, through open interviews and dialogues with members of the school community, it is registered the professional report of seven teachers. In it, they express dreams, aspirations and educational activities carried in the development of their school environment – such as, the construction of a school cafeteria, the provision of an adequate physical infrastructure for educational activities (enough classrooms for each grade, sports courts, a schoolyard, computer rooms), as well as the establishment of security conditions (fences, security crews, security commissions). The educator's new possible worlds are recreated in the self-organizational and communal processes of the school, strongly connected with the history and the way of life of the local population.

Keywords: rural education; narrative inquiry; Mexico.

Resumo***Investigação narrativa com professores sobre mundos possíveis para a educação: a recriação de outros sentidos***

Este artigo é parte de um trabalho mais amplo de investigação narrativa com professores em uma escola rural de educação básica no México que tem por objetivo coproduzir, entre docentes e pesquisadores, um livro sobre a história de formação dessa escola rural. É evocada a memória coletiva mediante os relatos sobre o fazer educativo cotidiano, no tocante à construção de um espaço escolar, no cenário rural e em um contexto histórico particular. Como parte dos resultados dessa investigação está a identificação de mundos possíveis que, como núcleos temáticos de sentido dentro dos relatos, permitem inspirar e orientar a prática docente da escola. Com entrevistas abertas e geração de diálogos com os membros da comunidade escolar, recuperam-se as narrativas de trabalho profissional de sete docentes, que expressam sonhos, aspirações e ações realizadas por eles para a construção do espaço escolar ao qual pertencem – por exemplo, o estabelecimento de um refeitório, a construção de espaços físicos necessários para o trabalho educativo (quantidade de salas de aula para cada ano de ensino, quadra de esportes, praça cívica, sala de informática) e as condições de segurança (cerca, organização de vigilância e comissão de segurança). Os mundos possíveis dos docentes se recriam nas formas autogestivas e comunitárias escolares, com forte vínculo com a história e os modos de existência da população local.

Palavras-chave: educação rural; pesquisa narrativa; México.

Introducción

El acercamiento a los mundos posibles (Bruner, 2009) y el análisis que a partir de los modos de existencia (Latour, 2013) realizan docentes de educación básica en una escuela pública rural en el estado de Morelos, en México, supusieron la consideración de los sueños, la concreción de acciones y el impulso de proyectos educativos de los docentes con los cuales se trabajó un acercamiento desde la historia oral (Schwarzstein, 2001) como construcción colectiva y desde la evocación de la memoria en los relatos que estas maestras y maestros nos narran.

En este caso, la expresión de una construcción colectiva de su pasado, “te voy a contar la historia de nuestra escuelita”, permite una mejor comprensión de sus acciones en el presente, y de los mundos posibles que se construyen. La narración de ciertos hechos en la voz de siete docentes entrevistados, de dos madres de familia y de cinco estudiantes, cada quién con sus palabras y con la propia recreación, llevan a un acercamiento

de *historias comunes* que también dan sustento a una *comunidad de interpretación* (Bruner, 2013, p. 45).

Desde la realización de una investigación narrativa (Blanco, 2011), se trabajó con el diálogo (Luengo, 2014) como herramienta de indagación entre la comunidad escolar formada por maestros, alumnos y padres de familia. Comunidad a la que fue posible acceder a través de diferentes encuentros dentro y fuera del espacio escolar.

Lo que aquí se presenta es producto de una investigación más amplia que tiene por objetivo la coproducción de conocimiento por una comunidad escolar del ámbito rural en México, a partir de metodologías cualitativas y de acciones de colaboración entre actores y la responsable de la investigación.

El tiempo y el espacio de modos de existencia docente

Los docentes de la escuela primaria 17 de Abril de 1869 nos hacen notar en sus narrativas, desde experiencias selectivas, específicas y en situación espacial y temporal, el trabajo de Antonio Bolívar (2004). Sin embargo, en este caso, la singularidad de los relatos está fuertemente atravesada e intrincada por una política educativa nacional, en correspondencia con la política educativa internacional de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la cual se impuso con rapidez a partir del año 2012 y que ha afectado directamente la organización escolar cotidiana y la vida profesional de los profesores de educación básica de México. De eso dan cuenta las narrativas docentes al tiempo que expresan sus sueños, aspiraciones y las acciones y experiencias que generan para lograrlos.

La demanda política por la calidad educativa y la evaluación docente en México

El proceso de aplicación de la política educativa en el siglo XXI se traduce en México en una serie de reformas educativas puestas en marcha por parte de distintos gobiernos federales. Sea el partido de derecha (Partido Acción Nacional), que asumió el poder entre 2006 y 2012, o el partido tradicional de México (Partido Revolucionario Institucional) para el periodo 2012-2018, cada uno de ellos ha impulsado acciones cada vez más contundentes en el camino de atender las políticas neoliberales dictadas por la OCDE en materia de educación.

En el año 2008, el propio Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (único sindicato de maestros con reconocimiento oficial y de afiliación obligatoria), con el apoyo del gobierno federal, impulsa un proyecto educativo a nivel nacional denominado Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) que tenía como eje central la evaluación en las escuelas. Muchas de las metas y acciones que proponía la ACE quedaban sin respaldo constitucional

al atender contra los derechos laborales de los docentes de educación básica. En respuesta a esta reforma, el magisterio que más amplia movilización generó a nivel nacional fue el del estado de Morelos, ubicado junto a la capital metropolitana. El movimiento magisterial no logró sostenerse más allá de un primer año de lucha, pero la ACE tampoco se estableció como tal por su contradicción implícita con los preceptos constitucionales.

En 2012, el presidente de México, al principio de su mandato, establece un *Pacto por México* entre los distintos partidos políticos que integran las cámaras de diputados y senadores. A partir de ello, se realiza una reforma constitucional que eleva a ese rango legislativo la evaluación docente del magisterio nacional. Es la versión profundizada del anterior proyecto fracasado de reforma: la ACE. Con esta nueva reforma, el magisterio queda sujeto a evaluaciones cada cuatro años para poder sostener su plaza y pierde derechos de antigüedad, al tiempo que quedan en riesgo varios aspectos de su seguridad social. La Reforma Educativa (RE) de 2012 constituyó la primera de una cascada de reformas estructurales en los ámbitos laborales, energético, de salud y seguridad social. Ninguna resistencia logró ser tan amplia y continua como la que mostraron los maestros durante la mayor parte del año 2016 por la defensa de sus condiciones de trabajo y por la defensa de la educación pública. Esta resistencia conllevó el ataque policiaco y la muerte de pobladores indígenas en Nochixtlán, Oaxaca, así como la agresión física y la subsecuente hospitalización de maestros heridos, el encarcelamiento de profesores, las amenazas judiciales administrativas, las cuales implicaron el levantamiento de actas administrativas, la retención de sueldos y la persecución y el cese de actividades de algunos maestros. Aunado a ello, se generalizó una amplia campaña mediática de descrédito del profesor de educación básica y de criminalización de la protesta docente.

El amplio movimiento magisterial de resistencia que se levantó contra la RE en el año 2016 ya no contó con la fuerza que el magisterio del estado de Morelos había alcanzado en 2008. Los paros y suspensiones de clase ya no pudieron realizarse en ese estado, como sí se logró en distintos momentos en Chiapas, Guerrero, Michoacán, Oaxaca, Veracruz, la Ciudad de México y otras entidades del norte del país. Los cinco primeros estados se distinguen por contar con un considerable porcentaje de población indígena. No obstante la imposibilidad de amplia protesta en Morelos, algunos maestros morelenses se mantienen con participación política y apoyan al resto del magisterio como miembros de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), organización disidente del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Dicho apoyo se realiza desde el ejercicio docente en activo y con la escuela funcionando.

El espacio de la memoria colectiva en Alpuyecá, Morelos

Las entrevistas centrales de la investigación fueron realizadas con seis maestras y un docente que pertenecen a la CNTE y que se oponen a la RE.

En sus relatos, dejan ver cómo dicha reforma y sus antecedentes desde 2008 han afectado la forma de contratación y la estabilidad laboral del magisterio. Asimismo, mediante los relatos de estos maestros, se advierten las difíciles condiciones de su actual desempeño.

La memoria colectiva a la que se accede tiene fuerte soporte de grupo en torno de un espacio (Halbwachs, 2004), un tiempo, un hacer, una práctica docente y una territorialidad. Digamos que la objetivación de esta memoria la encontramos en el espacio escolar, en las aulas, en el comedor, en la barda, en la plaza cívica de la escuela y más allá de la escuela: en su calle de entrada, la carretera, el Palacio de Gobierno de Morelos y el zócalo de la municipalidad. Se ancla tanto en acciones del pasado reciente como en espacios físicos y territorios construidos a partir de la gestión escolar y las luchas que van enarbolando.

Memoria colectiva porque los relatos comparten la expresión de un nosotros, de la organización de acciones conjuntas, de los logros compartidos, de las construcciones de espacios comunes y de las elaboraciones de sentido compartidas. Construcciones de significado ético de respeto, autocuidado, reconocimiento, de *justicia retributiva* entre docentes, con los niños y con los padres de familia.

Alpuyeca significa "lugar de agua salada". Es una población del municipio de Xochitepec, en Morelos, con 7811 habitantes en 2015. Sus pobladores son agricultores y comerciantes.

Antes se sembraba mucha jícama. Ahora la traen de Puebla porque como empezaron a vender las tierras y pues ya no hay suficiente agua para sembrar. Mucho se dedican las familias a la venta de nieve.
(Maestra Lupita).

Alpuyeca es un pueblo originario que ya no es considerado como poblado indígena, pero que conserva las formas de organización por usos y costumbres y por toma de decisiones en asamblea comunitaria.

La escuela primaria a la cual se adscriben los maestros que integran este estudio adquirió su nombre por la fecha de fundación política del estado de Morelos. Se llama 17 de Abril de 1869. La escuela abrió sus puertas en el año 2011. Está ubicada en un terreno de superficie irregular en medio del campo, terreno que fue donado por la Asamblea Comunitaria de Alpuyeca. La escuela cuenta con seis salones, una dirección, un comedor, una plaza cívica de usos múltiples, una barda perimetral, y durante el trabajo de campo de la investigación, estuvieron en construcción dos aulas más, una para medios y otro salón de clases.

El plantel inició como escuela multigrado (con niños de diferente grado que estudian juntos en un salón y con un solo maestro) con 80 niños y tres maestras. Actualmente, cuenta con los seis grados, con un docente por grado para un total de 146 estudiantes.

Se recabaron los testimonios de siete maestros formados en diferentes instituciones educativas de la región: tres Escuelas Normales para maestros y dos universidades.

Otros relatos fueron aportados por estudiantes de sexto grado y madres de familia que apoyan en el comedor escolar.

Coproducción de conocimiento y narrativas: el inicio de los encuentros

Desde la realización de una investigación narrativa que apuesta por la reflexión experiencial sobre la realidad y piensa al diálogo, no como una herramienta, sino como una forma de generación y cogeneración de conocimientos (Blanco, 2011; Arnaus, 1995), este trabajo se propuso favorecer los encuentros necesarios para la realización de diálogos generadores de conocimiento sobre las experiencias escolares dentro de una comunidad rural.

Aquí también considero oportuno resaltar que la aproximación teórico-metodológica en la investigación narrativa se encuentra en unidad en la misma orientación de la forma de trabajar teórica y metodológicamente con el diálogo

La dialógica se localiza en la unidad del ser, en los sistemas complejos, en la organización activa, en los fenómenos organizados, en la dinámica misma de lo vivo. Por ejemplo, en la relación entre cultura y naturaleza, orden y desorden, individuo y sociedad, local y global, vida y muerte, unidad y diversidad, sujeto y objeto... (Luengo, 2014, p.117).

Esta visión se ha ido construyendo a lo largo de mi trabajo académico con las narrativas, para distintos proyectos de investigación bajo mi responsabilidad y también dentro de programas de formación de posgrado en pedagogía que impartí dentro de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Con algunas colegas hemos iniciado un intercambio de experiencias en este ámbito de indagación y hemos logrado aprendizajes mutuos. Uno de esos intercambios consistió en la reflexión sobre una mirada autoetnográfica (Street, 2015; López, 2010) de nuestro hacer en investigación, mirada con la cual se posibilita la visualización del investigador como participante activo de este hacer (Gutiérrez Serrano, 2011) o como actor-actriz. La investigación narrativa y dicha mirada autoetnográfica son dos ejes analíticos en los que sustenté el estudio sobre los mundos posibles y modos de existencia de docentes en Alpuyeca.

Otro eje de análisis se desprende de una línea de investigación que inicié en el año 2006 con la intención de identificar la producción, circulación, recreación y resguardo de conocimientos y saberes comunitarios valiosos para el escenario escolar.¹ De dichas publicaciones, la elaboración de un material con relatos e ilustraciones de los alumnos de una escuela primaria de una zona rural se convirtió en un motor para el desarrollo de proyectos parecidos (Gutiérrez Serrano, 2010, 2011; Zamora, 2017).

Con el interés de continuar con esta labor de materializar el trabajo escolar de alumnos y docentes en una obra editorial como espacio de objetivación de conocimientos y saberes cotidianos, coproducción y

¹ Investigación realizada entre 2006 y 2008, con financiamiento del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y de la Subsecretaría de Educación Básica.

circulación de otros conocimientos educativos, es que comencé con el proyecto de investigación en la escuela primaria de Alpuyecá. Este objetivo inicial y el interés por el uso de las narrativas como forma de investigación sobre las construcciones intersubjetivas de coproducir conocimiento se conjuntaron con la problemática que supone la RE para los docentes en México y su relación con el acontecer escolar cotidiano. En este marco, lo que aquí expongo corresponde a una primera fase de la investigación en la cual me guíé por las siguientes preguntas sobre el tiempo y el espacio de los modos de existencia de docentes: ¿Cuáles son los mundos posibles en el imaginario de aquel docente que está inconforme y rechaza la política educativa del país? ¿Qué modos de existencia se construyen en el hacer cotidiano de una escuela de nueva creación en una zona rural? Ambas preguntas estuvieron presentes a lo largo del trabajo de investigación y se acompañaron de otra serie de preguntas que iban surgiendo en el hacer mismo de este trabajo: ¿qué deseas o sueñas para la educación pública en México y para la escuela en la que trabajas? Esa fue mi primera pregunta para iniciar el diálogo.

Tantas cosas. Que todos los niños vayan a la escuela sin hambre. Que tengan su barriguita llena para que puedan estudiar, aprender... Que en la escuela hubiera un comedor fue mi sueño. Yo antes decía que si no traían la tarea, se quedarían sin recreo para hacerla. ¡Pero no, imagínate que muchos de ellos no cenan y tampoco desayunan! ¿Cuántas horas pasan sin alimento?...está comprobado que el cerebro necesita de alimento, de descanso y, bueno, ¿cómo descansar y aprender si tienes hambre? (Maestra Lupita).

Esta respuesta de gran valor y llena de sensatez me sorprendió a pesar de la justeza que encerraban las palabras de Lupita. ¿Podemos esperar, desear, imaginar algo así en el sistema educativo en el país o para una escuela rural? ¿Es la educación o la escuela un espacio de atención a una necesidad humana tan básica? No externé estas dudas, pero en los encuentros y diálogos que continuaron me di cuenta de que era un sueño no solo posible, sino incluso un sueño ya realizado. Que era un esfuerzo colectivo de docentes, padres de familia y alumnos. La escuela cuenta con un comedor instalado con el esfuerzo de la comunidad escolar que no solo garantiza alimento y convivencia, sino que además supone un espacio que articula conocimientos escolares como el apego al *plato del buen comer*, tema a desarrollar dentro de la currícula escolar. Un espacio de convivencia que permite rotar la responsabilidad de "llevar las cuentas" entre niños de diferentes grados escolares, una actividad que permite organizar y distribuir tareas de limpieza y cuidado entre alumnos y padres de familia. En general, se trata de un espacio de formación para el cuidado de sí (Yurén, 2008) a través del deseo de incidir en las prácticas alimenticias de la comunidad escolar y las familias que la conforman.

Entonces, la primera fase de la investigación en curso ya no era solamente sobre los mundos posibles de maestras que se oponían a la RE, sino también sobre la concreción de dichos mundos y de cómo estos se habían logrado.

Logré un primer encuentro con tres de las maestras de la escuela en una noche de “plantón” (protesta pacífica de espera continua) en las afueras del Palacio de Gobierno del Estado de Morelos. Primero expliqué a Lupita mi intención de conocer el proyecto de esta escuela, a partir de las narraciones docentes, respecto de los mundos posibles que para educación se imaginan. Lo que obtuve de inicio fue un escucha atenta, con cabeza ladeada, mirada penetrante y ceño fruncido, que me hicieron por momentos dudar del efecto de mis palabras. Una vez que empezaba la narración por parte de Lupita, su voz se encendía, la mirada brillaba, la sonrisa asomaba con un gran entusiasmo, lo que a mi modo de sentir, suponía que la maestra había empatizado con mi propuesta. Entonces me sentí en confianza para expresarles mi deseo de visitar la escuela.

Que no te entendieron mucho, pero que como yo les pedí te escucharan, pues que estaban de acuerdo en que fueras a su escuela. Me dijo Jose, quien, como maestro, había sido mi contacto con las docentes.

Los múltiples encuentros y diálogos que se sucedieron en la escuela con los distintos docentes posibilitaron ricas conversaciones y pequeñas convivencias con intercambios constantes y relatos asombrosos para mí.

Los siguientes párrafos muestran los modos de existencia que enfrentan los docentes de esta escuela, los mundos posibles que se prefiguran, la forma y acciones con las cuales han logrado ir concretando estos mundos posibles en los espacios escolares.

Ingreso y promociones dentro del sector

Ándale, ve, son plazas de nueva creación aquí en Alpuyecá, le decía yo a Lupita. Cuando son escuelas de nueva creación nadie las quiere. Es más trabajo, vas a empezar de cero, no conoces, generalmente llegan los niños que no quieren en otras escuelas. Me dijo Lupita: “Escogí esa, ¿nos vamos a aventar, Carmen? Nada más hay para dos maestras”, y sí nos aventamos.

Cuando nos entregaron la escuela el 19 de agosto del 2011, nos dimos cuenta de que en los reportes de evaluación las observaciones eran: no cumple con tareas, tiene mala conducta, falta mucho a clases, tiene problemas en casa, no trae el uniforme, pega mucho. Las faltas tremendas. Solo un niño que traía 9.2 y nada más nos volteábamos a ver Lupita y yo. Mucha gente no confió porque estaba acostumbrada a tener un maestro por grado y nosotras íbamos a atender (niños) de tres grados al mismo tiempo. (Maestra Carmelita).

Las precarias condiciones de la escuela en sus inicios están presentes en todos los relatos docentes. Este fue un núcleo de sentido porque de ellos se desprende parte de la justificación de las acciones impulsadas como escuela.

¿Que cómo empecé en la docencia? En ese entonces, ya 15 años atrás, para tener plaza de maestro te ubicaban por escalafón. Mis compañeras y yo habíamos tenido las calificaciones más altas en la Normal de Guerrero, el Centro Regional de Educación Normal, y entonces yo tenía la oportunidad de escoger y ya me pude venir con una plaza a Morelos, de donde soy originaria. (Maestra Carmelita).

Me enamoré de Morelos. (Maestra Ana).

Desde 2008 ya no se asignaban las plazas a quienes egresaran de normales. Se empezaron a hacer exámenes para que licenciados con cualquier formación profesional obtuvieran una plaza.

Salí de la normal en el 2009 y empecé a hacer exámenes de oposición para plaza de maestro en Guerrero, pero no hubo examen para mi especialidad en primaria y entonces hice uno para telesecundaria y así tener oportunidad de una plaza y resultó que como no era de mi perfil, pues no lo pasé. Luego intenté en Estado de México y tampoco había para primaria, hasta que lo hice aquí en Morelos y ya aquí, luego de interinatos, pude tener la plaza. . . viene una tanda de cambios y te mandan a donde ellos quieren, "a donde se requiere el servicio", así lo hacen llamar. Me dijeron: "Es una escuela nueva, no tiene nada, absolutamente nada, vas a llegar a trabajar mucho". Me dijeron compañeros que eran maestros y estaban en la asignación de lugares, que era una comunidad muy difícil, muy luchadora y conflictiva. No me importó, dije que yo quería estar aquí. De por sí Morelos me enamoró, y Alpuyeca especialmente. (Maestra Ana).

Todo el equipo docente se identifica con el espacio escolar en cuya construcción participa, ya sea por agrado a la geografía del lugar, por la pertenencia previa a la población o por la comunidad docente que conforman.

Una directora para la escuela y una escuela para la directora. (Maestra Carmelita).

Entré al examen para promoverme para directora con el objetivo de que no rompieran nuestro proyecto escolar. (Maestra Carmelita).

Antes había directores, eras directora y generabas derechos con una clave 21. Ahora con la Reforma, eres "encargada de información", le llaman.

Entonces Carmelita hace el examen de ascenso para promoverse a directora (encargada de la información), pasa el examen con muy buenos resultados. Fue la número uno para elegir escuela y se promueve, pero malamente, la hacen renunciar a su clave de maestra y entonces ahora queda sometida a evaluación cada dos años y está con el alma en un hilo. Además, en el IEBEM (Instituto de Educación Básica en el Estado de Morelos) nos dijeron que Carmelita no podía ser directora de nuestra escuela por ser escuela multigrado.

Preguntamos: ¿qué tenemos que hacer para que seamos escuela completa? "Pues tienen que tener seis maestros", le dijimos: "mándanos dos maestros" y bla, bla, bla, que "no se podía".

Juntamos a las señoras y nos vinimos como con cincuenta señoras. Después de dos horas de discutir, logramos [que se asignaran] dos maestros más, al día siguiente, apareció la escuela como una opción para cargo de directora en la plataforma y Carmelita fue la primera en elegir la escuela para ser nuestra directora.

Pero la autoridad sostenía que "no se podía", entonces esta reforma se la van a encajar a quien se deje. (Maestra Lupita).

Para los docentes, la transformación de su escuela multigrado en una completa por tener seis grados, bajo la dirección de una compañera

del equipo docente, constituye un hito en la historia de este plantel. La memoria colectiva de esta comunidad escolar lo refiere como un gran logro, producto de la preparación académica docente que se tiene y de la acción colectiva con los pobladores de la comunidad. Este hecho constituyó un nodo o núcleo temático de las narraciones.

Leslie: una ilusión muy grande

La maestra Leslie estudió en la universidad del estado y egresó en 2008. En 2016 logró incorporarse a la escuela. Ella compartió lo siguiente:

Para mí era una ilusión muy grande entrar a una escuela federal, porque se veía muy difícil la situación de las plazas. Se veía muy lejana esa oportunidad y, más aún, estar en mi comunidad.

Yo conocía a las maestras de aquí desde antes, las admiraba, me gustaba cómo trabajaban porque mis sobrinos entraron aquí... yo veía la escuela y era mi ilusión trabajar en este equipo. (Maestra Leslie).

Ser originario de la comunidad en la que se ubica la escuela claramente fortalece el sentido de pertenencia a esta, sin embargo, este breve relato también muestra que los docentes son percibidos como un equipo de trabajo y que esa fue la imagen que lograron proyectar en pocos años de labor y consolidación de su proyecto escolar.

La formación docente

Para Lupita, la escuela normal marca a las maestras.

No es lo mismo con los compañeros de formación profesional universitaria. La normal te forma pa' (sic) ser maestro. La formación es una parte importante en la norma... como maestro formado ahí tienes las posibilidades de abrir el abanico político y no quedarte solamente con lo académico.

Sin embargo, la maestra Pilar considera que:

[...] mi vocación yo la vine a encontrar aquí, en la normal (de Amilcingo), yo sabía que iba a ser maestra y era como seguir a mis papás, toda mi familia es de maestros y yo pues, no sentía que fuera por gusto, la vocación la encontré aquí con el trabajo que realizo, la forma en que nos llevamos entre los maestros, cómo nos apoyamos. . . . por ejemplo, si vemos que hay algún problema, alguna cosa con un chiquito, pues lo auxiliamos, no como en otras escuelas en las que los docentes no se meten porque no son sus alumnos.

En el caso de la maestra Ana, se expresa la consideración de una formación política:

Estudié en la Escuela Normal de Tierra Caliente, en Guerrero, una escuela pequeña, con mucho trabajo, una escuela fuera de serie, no es como Amilcingo, no tiene vida política. Prácticamente me vine a formar aquí en Morelos, con vida política y de cierto activismo. En esa normal de Guerrero no había chance de hacer cosas de activista.

Para la maestra Leslie, el haber estudiado en la universidad no es lo mismo.

Estar aquí es totalmente diferente...

Son docentes por formación inicial en normales porque admiraban la profesión y se formaron espacios universitarios para llegar a ser docentes, también porque vienen de familias de docentes y se convirtió en una tradición familiar. Se identifican con su modo de existencia profesional y consideran haber profundizado su formación en el propio ejercicio docente dentro de esta escuela. En todos estos casos hay fuertes sentidos de pertenencia que se reavivan y reconstruyen con el trabajo en colectivo.

Un proyecto escolar diferente

De la autobiografía de una niña de sexto grado:

Mi escuela primaria es una escuela totalmente diferente a las demás, por su ambiente y por su gente es un ambiente muy excepcional. No hay palabras para definirla. Se vive de todo, hay trabajo, lucha y superación. Así podría seguir y seguir y no acabaría.

Estas líneas son una proyección de la autoimagen que la comunidad escolar ha logrado construir, en la cual el trabajo se vive ligado a la lucha política.

En esta escuela me siento muy bien... Las compañeras somos todas unidas, siempre nos estamos apoyando. Aquí te hablan para ir de paseo y para resolver los problemas entre todos... la idea es cuidarnos entre todos. (Maestra Leslie).

Al inicio me dio mucho nervio. A medida que fui conociendo a mis compañeras, el nivel de organización que empezamos a manejar era de acuerdo con las necesidades de una escuela, pero no de una escuela cualquiera, sino de una escuela digna. Vi la capacidad de organización que podíamos tener y podíamos tener una gran escuela, no una escuela cualquiera, sino una escuela digna. (Maestra Ana).

La escuela tiene barda perimetral como nosotros quisimos, porque querían hacerla con muro ciego. Nosotros queríamos que los niños vieran hacia fuera y los papás hacia adentro. No queremos una escuela encerrada. Una barda que nos dé seguridad, pero que también les deje a los niños correr por el espacio libremente sin preocupaciones. (Maestra Lupita).

Aquí se trabaja bajo el principio de justicia retributiva. A ver si hiciste algo mal, si perjudicaste en algo. Por ejemplo, tiraste o rompiste algo

por empujar o salir corriendo, no hay un castigo. Algo tiene el chiquito que hacer para reparar el daño. Te toca cooperar con algo más de lo que tienes asignado, barrer, o limpiar o... nos ponemos de acuerdo. (Hortensia).

Incluso los problemas que tú traes, aquí se te olvidan. Aquí te olvidas del mundo... Me gusta estar en el comedor porque los niños te preguntan, el hecho de que les sirvan la comida a los niños es padre ver sus caritas. Son aprendizajes todo el tiempo. (Maestra Pilar).

Pienso al escuchar a Pilar que también a mí me gusta venir y que también a mí se me olvidan los problemas que tengo cuando llego a la escuela "17 de abril". (Georgina).

La construcción de este proyecto escolar tiene a la convivencia como una de sus más notables fortalezas, con la cual aflora el agrado y el bienestar dentro de esta comunidad.

La construcción de nuestra escuela: un trabajo colectivo

Esta escuela es producto de lo que creo. Mira, te voy a contar la historia de nuestra escuelita. Llega una empresa que es Cepsa (empresa que construye todos los prefabricados para las carreteras) y se quiere instalar en el pueblo, para que les permitieran establecerse, los comuneros les piden la construcción de una escuela. Los canijos nos sacan el acuerdo y después de tres años construyen tres aulitas y un baño y nos dicen: "Orale, ahí está la escuela". (Maestra Lupita).

Cuando llegué había dos maestras, mucho lodo, nada más los tres saloncitos que se ve de blanco con azul y dos baños y nada más. No había barda, bodega, nada y muuucho bosque alrededor, demasiada maleza y piedras. Empezamos a trabajar, a hacer faenas con los padres de familia. (Maestra Ana).

Para terminar de construir la escuela, para tener salones, comedor, barda perimetral, trajimos a los niños a tomar clases en el Palacio de Gobierno (en Cuernavaca), tomamos la Presidencia Municipal de Alpuyecá. Para hacernos de los libros tomamos la carretera, pusimos un maskin (cinta adhesiva) de un kilómetro, dijimos "nos vamos a quitar de aquí cuando hayamos llenado este kilómetro de libros". La gente iba a dejar sus libros, los niños se sentaban en la carretera a leer los libros. Había entre los papás de los niños payasos que iban vestidos de payasos y animaban a la gente a llevar libros, era una experiencia maravillosa. . . por eso es que tenemos un librero con libros, de ese kilómetro de libros. (Maestra Lupita).

Al responsable del recurso federal para la construcción de la barda de la escuela le dijeron:

Mire, como nos sobró dinero de la barda, entonces queremos otras dos aulas, una de ellas didáctica. Como Ud. bien dice que el recurso ya estaba etiquetado para la barda de esta escuela, pues entonces no se lo pueden llevar (el dinero que sobró), ese recurso se usa para esta escuela porque ya venía etiquetado para aquí, ¿o no? (Maestra Lupita).

Sobre los padres de familia

Aquí los papás son muy colaborativos. Se acercan, te preguntan en qué te pueden ayudar y qué hacer para que sus niños tengan un mejor aprendizaje... yo creo que todo parte del trabajo colectivo. Eso ayuda para la mejora de la escuela y para el aprendizaje colaborativo. (Maestra Pilar).

Las mamás vinieron al Congreso del Estado a exigir que se construyera la barda y eso nos ayudó mucho, salieron en los medios. Entonces ya nos hicieron caso.

Nosotros [junto] con las mamás, dijimos: caramba, no puede ser que nuestros niños coman así en el lodo prácticamente, mientras que estos políticos se sientan a tragar en lo más selecto, no es posible que nosotros comamos así, que somos los que generamos la riqueza, somos los que sostenemos este país. Las mamás tomaron la presidencia municipal cuatro horas y les dijo el presidente municipal: "Mañana llevan al topógrafo", dijeron las mamás: "¿Ese es el topógrafo?", lo agarraron y lo subieron a un camión y junto con el presidente municipal y ahí nos vamos y tenemos un comedor como pocas escuelas lo tienen en Morelos. Súper grande y acondicionado. (Maestra Lupita).

Si el hijo de alguien no requería del comedor, de todos modos se les pedía colaborar.

Aquí es cómo cocinamos para todos, no solo para sus propios hijos... intentamos que entendieran que era trabajo colectivo. Nos reunimos con los papás cada mes y revisamos qué ha habido en el comedor y nosotras explicamos los gastos. Para que las señoras no crean que es un negocio. Y hay tres señoras que nos apoyan todo el año haciendo los alimentos. (Maestra Lupita).

El hecho de que desde el inicio se involucrara a todas las mamás les permitió conocer la demanda del comedor, sirvió para reconocer la cantidad de trabajo que representa estar ahí.

La escuela está en un cerro y nos la dieron sin barda. Entonces diseñamos estrategias de guardia comunitaria, con las mamás había una guardia todos los días ahí. Había un grupito de niños que tenían un silbato y silbaban cuando se metía una vaca, cuando la pelota se iba para la calle y los niños corrían a juntarse. (Maestra Lupita).

Los relatos anteriores dan cuenta de las acciones docentes llevadas a cabo en colectivo con alumnos y padres de familia. Dan cuenta también de las construcciones conjuntas de sentido que se han ido materializando en la edificación de espacios. Son también la realización de sueños y de un fuerte sentido de pertenencia que pasa por la apropiación de dichos espacios y de las luchas sociales y escolares con las cuales se lograron construir sentidos múltiples distribuidos en distintas acciones e integrados por quienes narran en la convicción del trabajo en colaboración, en el restablecimiento y fortalecimiento de los vínculos comunitarios y en la puesta en marcha de la acción colectiva y política.

Mundos posibles

Llegamos tres maestras ahí, Carmelita, Ana y yo. ¿Te imaginas que si no creyéramos que era posible, que si no creyéramos que es posible otro mundo, tuviéramos lo que tenemos? Todo esto es porque creemos que puede ser posible y eso nace de una necesidad.

Si de estas generaciones hay unos cinco estudiantes que se van con otra cosa, que escriben como esta chiquita, que quieren seguir adelante, que se apoyan y ayudan y entienden la importancia de ello, pues ya con eso se hizo mucho... y se puede seguir haciendo mucho para transformar...

Si no, ¿para qué estamos aquí? Así le dije a mi supervisor que entró con la RE, ahora apenas. Un joven de 29 años egresado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Él dice que en este país ya no hay nada que hacer. Le dije: "No, se equivoca, pero eso con la experiencia, el tiempo se lo va a enseñar... a mí usted no me va a creer". (Maestra Lupita).

Vi la capacidad de organización que podíamos tener, podíamos tener una gran escuela. (Maestra Ana).

Mira, mi deseo sería que todos los niños que fueran a la escuela pudieran tener comida en su barriguita, que cada escuela tuviera un comedor.

Hay chicos que si no fuera por el comedor, comerían muy mal en su casa.

Yo soy la responsable de la cocina, hago el menú. La maestra Anita maneja su camioneta y nos trae todos los domingos a las 5 de la mañana al mercado de Cuernavaca, para que nos salga más barato.

Hemos levantado este proyecto. El 23 de mayo hicimos un homenaje grande a don Rubén Jaramillo. La supervisora nos dijo que no era un héroe reconocido por la Secretaría. La maestra Carmelita nos indicó en dónde del plan de estudios íbamos a meter el tema. Armamos la ruta de mejora, primer año descripción, segundo año cuentos, tercer año cartas, quinto año obras teatrales, sexto ensayo y todo se hizo sobre el tema de Rubén Jaramillo.

...Nos han querido separar, maestros, niños y padres de familia, la educación es un fenómeno que va relacionado de tal forma que, si te falta uno, se rompe. Los resultados de este mundo posible, que nosotros planteamos, tienen que ver con la relación de estas tres fuerzas contra esta fuerza del sistema. Se tiene que entender que es contra ellos, ellos tienen claro que es contra nosotros, nosotros tenemos que entender que es contra ellos, para tener respuesta a la ofensiva, no solo poner el lomo para defendernos, ya lo hemos conseguido así, y esta es la posibilidad que planteamos.

Hoy veníamos comentando que si no nos aferramos a nuestro proyecto, no tenemos de otra. (Maestra Lupita).

Los mundos posibles que se reflejan en los extractos de las narrativas anteriores dejan ver que se han convertido en construcciones o coconstrucciones de realidad, que son la materialización u objetivación del imaginario colectivo escolar y comunitario en el cual los actores son los docentes y alumnos, tanto como los padres de familia. Son mundos posibles

que se funden con el deseo, el afecto, las identificaciones profesionales y gremiales, con profundos sentidos de pertenencia y prácticas de apropiación social y colectiva de los espacios y las dinámicas escolares. Son mundos posibles que se generan desde los modos de existencia, desde las formas colectivas de organización política, productiva y social de la población comunitaria que, a la vez, están logrando construir nuevas formas de existencia. Así, lo invisible, lo improbable, lo aparentemente imposible, como sustancia inherente de un mundo posible, a decir de Jorge Galindo (1994), se convierte en otro modo de existencia. Modos de existencia que se hacen realidad de la mano de los afectos, las emociones, los compromisos, el bienestar en el ejercicio de la docencia, el orgullo y la satisfacción, de reconocimiento y el autorreconocimiento. Una labor docente que expresa no solo la apropiación social y colectiva del proyecto escolar, sino también la participación directa en su construcción, en la oportunidad para el encuentro, el diálogo y la acción colectiva de la que participan docentes tanto como alumnos y padres de familia, tal como se puede leer en las anteriores narraciones.

En el cierre de la reflexión, las siguientes conclusiones

Las narraciones de los deseos y aspiraciones de los docentes, los mundos posibles en la escuela rural 17 de Abril de 1869, se desbordaron y llevaron a las construcciones colectivas que han materializado estos mundos en nuevas formas de existencia. Así también se llegó a otros lugares de fuerte presencia como la construcción de la memoria colectiva de un proyecto escolar del que se han apropiado los integrantes de esta escuela.

Los relatos de maestras de Morelos fueron expresados en distintos momentos y escenarios, son historias sobre su hacer cotidiano, de los sentidos que otorgan a la actividad docente, de las experiencias más significativas que recuperan para el relato, de la manifestación de sus preocupaciones, emociones, imágenes y de construcciones o expresiones de imaginarios colectivos, tanto como de la expresión de sus deseos (Larrauri, 2014).

En específico, fue posible ubicar rasgos de la memoria colectiva en acciones que expresan el trabajo vivo que se recrea en lo simbólico, en lo físico y en lo material. Particularmente, como núcleos o nudos temáticos de los relatos, la construcción colectiva de espacios escolares y en las formas de realización pedagógica y escolar, como fue su idea de recuperar para la memoria la lucha de Rubén Jaramillo o de armar una ofrenda dedicada a Julio César Mondragón, normalista de Ayotzinapa, o marchar en un desfile con leyendas en sus camisetas de "Todos somos Ayotzinapa".

Así, sus acciones docentes se funden en el acontecer cotidiano de la escuela tanto como en el trabajo de resistencia política que se da en el ámbito laboral al cual pertenecen.

Son docentes que a diario cumplen su oficio profesional en el salón de clase y que, como trabajadoras, cooperan con la organización técnica de su

escuela. También son docentes que gritan consignas por la defensa de la educación pública, enarbolan banderas con demandas laborales y jurídicas y se pronuncian por proyectos educativos alternativos.

Asimismo, puedo reconocer que este acercamiento a los mundos posibles se interesó de manera particular por las formas de relación y negociación en las que se apoyan los aprendizajes en un enfoque cercano a la historia oral en educación (Benabida, 2007). El tipo de acciones señaladas con anterioridad, reflejan un trabajo de fuerte y continua negociación de significados entre la comunidad escolar y las autoridades municipales y estatales. Sin embargo, quizá lo más sobresaliente para fines del presente trabajo sea el énfasis que se pone en la organización con base en las acciones colectivas, en la colaboración, en los acuerdos y en el respeto y cuidado de los padres de familia y demás actores de la comunidad en la que está ubicada la escuela, en resumen, en lo que se refiere a construcciones de significado ético de respeto, autocuidado, reconocimiento, *justicia retributiva* entre docentes, con los niños y con los padres de familia.

Una postura en relación íntima con los usos y costumbres de un pueblo originario que suele reunirse y acordar en asamblea comunitaria.

En tal ambiente social y colectivo de colaboración y apoyo es posible suponer un aprendizaje social en el cual la educación tiene lugar dentro y fuera de la escuela en diálogo e intercambio constante en el encuentro comunitario.

Esto puede ser otra forma de conceptualizar el aprendizaje social como aquel que deviene de un encuentro (Najmanovich, 2016) que se basa y posibilita el reconocimiento mutuo. Un encuentro de y para el diálogo a partir del cual logra la recreación, la resignificación y la elaboración de los sentidos colectivos y, por tanto, sentidos y significados histórico-culturales.

Bibliografía

ARNAUS, R. Voces que cuentan y voces que interpretan: reflexiones en torno a la autoría narrativa en una investigación etnográfica. En: LAROSSA, J. et al. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes, 1995. p. 61-78.

BENABIDA, L. *Historia oral, relatos y memorias*. Buenos Aires: Maipue, 2007.

BLANCO, M. La investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. *Revista Argumentos*, Ciudad de México, v. 24, n. 67, p. 134-167, sept./dic. 2011.

BOLIVAR, A. Las historias de vida del profesorado: voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Ciudad de México, v. 19, n. 62, p. 711-734, 2004.

BRUNER, J. *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa, 2009.

BRUNER, J. *La educación, puerta de entrada a la cultura*. Madrid: Antonio Machado, 2013.

GALINDO, J. *Desde la cultura y más allá de la cultura: notas sobre algunas reflexiones metodológicas*, en *Metodología y Cultura*. Ciudad de México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1994.

GUTIÉRREZ SERRANO, N. G. Repensar la relación investigador – sujeto: pautas para resignificar la investigación educativa. *Revista de Educación*, Mar del Plata, n. 2, p. 13-38, mayo/agosto 2011.

GUTIÉRREZ SERRANO, N. G. (Coord.). *Relatos, conocimientos y aprendizaje en torno al cultivo del Maíz en Tepoztlán, Morelos*. Ciudad de México: Juan Pablos Editor; UNAM, 2010.

HALBWACHS, M. *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2004.

LARRAURI, M. *El deseo según Deleuze*. Alzira: Tándem, 2014.

LATOUR, B. *Investigación sobre los modos de existencia: una antropología de los modernos*. Buenos Aires: Paidós, 2013.

LÓPEZ, O. *Que nuestras vidas hablen: historias de maestros y maestras indígenas Teneck y Nahuas de San Luis Potosí*. Ciudad de México: Colegio de San Luis, 2010. (Colección Investigaciones).

LUENGO, E. *El conocimiento de lo social: principios para pensar la complejidad*. Guadalajara: ITESO, 2014.

NAJMANOVICH, D. El cambio educativo: del control disciplinario al encuentro comunitario. En: FINOCCHIO, S.; NAJMANOVICH, D.; WARSCHAUER, M. (Coord.). *Diversos mundos en el mundo de la escuela*. Buenos Aires: Gedisa, 2016.

SCHWARZSTEIN, D. Historia oral, memoria e historias traumáticas. *Historia Oral*, v. 4, p. 73-83, jun. 2001.

STREET, S. Las narrativas reconfiguradoras de la investigación dialógica y transdisciplinaria como los patrones que (nos) conectan. En: STREET, S. (Coord.). *Trayectos y vínculos de la investigación dialógica y transdisciplinaria: narrativas de una experiencia*. Cuernavaca: UNAM, 2015. p. 25-34.

YURÉN, T. *Aprender a aprender y a convivir, fundamentos teóricos de una estrategia educativa para familias jornaleras migrantes*. Ciudad de México: Casa Juan Pablos, 2008.

ZAMORA, D. *La red de participación infantil para el fortalecimiento de la apropiación socioeducativa: una experiencia escolar en contextos de ruralidad en México y Colombia*. 2017. 224 f. Tesis (Maestría en Trabajo Social) – Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, 2017.

Recebido em 8 de junho de 2017.

Solicitação de correções em 21 de julho de 2017.

Aprovado em 18 de setembro de 2017.