

Este capítulo forma parte del libro:



La experiencia vital femenina en la academia mexicana contemporánea. Repensar el género en diálogo desde la autoetnografía

**Susan Street
(Coordinadora)**



editorial.uaa.mx



libros.uaa.mx



revistas.uaa.mx



libreriavirtual.uaa.mx

Número de edición: Primera edición electrónica

Editorial(es):

- Universidad Autónoma de Aguascalientes
- Centro de Investigaciones y Estudios Superiores (CIESAS)
- El Colegio de San Luis

País: México

Año: 2025

Páginas: 380 pp.

Formato: PDF

ISBN: 978-607-2638-15-0 (UAA)

978-607-486-759-6 (CIESAS)

978-607-2627-49-9 (COLSAN)

DOI:

<https://doi.org/10.33064/UAA/978-607-2638-15-0>

Licencia CC:



Disponible en:

<https://libros.uaa.mx/uaa/catalog/book/341>

ENHEBRAR LA NARRATIVA PROPIA

NORMA GEORGINA GUTIÉRREZ SERRANO
(UNAM-CRIM)

UNA LLAMADA PARA LA AUTORREFLEXIÓN

En el siguiente relato he intentado la realización de una autoetnografía. Si bien no sé el alcance de este intento, me satisface entenderlo como una forma de develar para mí la hebra narrativa en mi trama vital.

He aquí, pues, esta autoetnografía plagada de recuerdos, de memoria, resultado de un ejercicio agridulce y a veces extenuante, por el sinfín de melancolías infantiles y nostalgias estudiantiles que fue capaz de provocarme. Afloraron los recuerdos y se reconocieron los olvidos y los motivos dolorosos de éstos, pero resultó ser una valiosa experiencia, una inquietante labor que con rapidez se apoderó de mi interés por avanzar y redescubrir el quién, cómo, cuándo y dónde de mi pasado, a la luz de mis actuales latidos y sentidos.

Entonces, ha sido harto complejo para mí emerger este relato de mi propia historia personal e íntima a la que fui invitada por Susan Street y Oresta López.

Caminar con mis amigas, con esos seres tan luminosos para mí, que de manera graciosa, pero no por casualidad, se atravesaron y se entramaron en mi vida, se convirtió en un compromiso, o mejor dicho,

en un desafío. Primero con sutileza, fui animada por ellas, y más adelante convocada de manera formal para realizar una autoetnografía de mujeres que estamos en el oficio de investigadoras de la educación en México. Acepté temerosa, vacilante del valor que podía tener el que yo me involucrarse en tal tarea, en la autoetnografía.

Haber migrado en la juventud y haber cambiado de residencia a un país de muy distinta cultura, haber empezado por estudiar el movimiento magisterial más importante de la última mitad del siglo XX en México, haber sostenido y realizado publicaciones al respecto, cuando la academia mexicana no prestaba gran interés, merece sin duda la autoetnografía que Susan tiene años de estar trabajando.

Oresta se formó como maestra de educación básica y se desempeñó en un inicio como maestra rural; fue activista magisterial, y además continuó sus estudios como historiadora y antropóloga, y desde ahí produjo conocimiento crítico en educación; todo ello reclama, sin duda, una autoetnografía. Necesarias autoetnografías de mujeres vibrantes, quienes armaron y forjaron una poderosa profesión al tiempo que creaban una familia, ellas están haciendo una reflexión profunda e íntima de su vida.

Desde la admiración a estas mujeres, acepté su invitación para seguir sus pasos en esta escritura.

Por ahí de la mitad de esta experiencia por intentar realizar una autoetnografía, logré un sentido general y propio de ella. Generé la inquietud por observar el cómo me fui entrando a lo largo de mi existencia, con el uso de la narrativa en mi trabajo de investigación y docencia.

Otro interés presente desde el inicio de esta tarea fue tratar de aclararme el cómo asumí, a lo largo de mi existencia, el derecho a la vida como mujer dentro de la profesión académica.

Lo que aquí comparto lo he escrito pensando en un grupo de colegas, mujeres valerosas que se piensan a sí mismas y promueven la mirada hacia nosotras. He terminado por sentir que el despliegue de esta escritura es otra forma de encontrarnos, de conectarnos, una forma de apoyo mutuo en la comprensión de nuestro hacer y andar entre mujeres.

En las siguientes líneas inicio por ubicar cómo construí mi identidad femenina al cobijo y cuidado de tres mujeres fuertes, amorosas y

generosas, quienes me proporcionaron los primeros andamiajes en mi andar vital. Desde ahí, intento ir reflexionando sobre mis senderos y caminos para construirme como estudiante, profesional, activista, madre, investigadora universitaria, entre algunos de los roles de mi vida. Pongo atención en sucesos que asumo como detonantes o potenciadores de mis líneas de investigación académica. Como lo digo en las primeras líneas de este escrito, es la generación de un texto que pretende ser autoetnográfico.

UN TRÉBOL Y AIRES DEL CAMINO PARA CRECER

Tres mujeres eran las principales protagonistas de mi cuidado. Mi padre había fallecido de diabetes a sus cincuenta y tantos. Mi madre había migrado conmigo a Estados Unidos “por dolor, hija”, solía decir ella. Lo veía en todas partes, en cada esquina fue la compasiva versión de mi madre a mis preguntas infantiles. Mi madre también fue quien me regresó al cuidado de mi abuela y sus dos hermanos, Gloria y Jorge, mientras ella juntaba dinero para regresar pronto, decía. Y yo añoraba que llegara aquel día de su regreso. Mientras tanto, yo en México, en aquel Distrito Federal,¹ era la nieta y la sobrina consentida. A los nietos se les quiere más que a los hijos, decía, para mi absoluta complacencia, mi abuela.

Una abuela agradable, simpática, risueña, occurrente, generosa, dicharachera, como ella misma decía. Sabía ella mostrarse alegre a pesar de una vida dura de orfandad materna y de haber sido ella la que terminara con su matrimonio y se quedara al cargo completo de dos de sus hijos. Mi madre, por su propia decisión, quedó al cuidado de sus abuelos paternos.

“Alma mía de mi hija”, decía mi abuela de la madre. Iba a verla jugar en el patio de la casa de sus abuelos. Pedía permiso a una vecina de ellos y subía a la azotea, “allí la veía yo”, decía mi abuela, quien no sabía

¹ Distrito Federal era la denominación oficial de la capital de la república mexicana hasta 2018.

guardar recores familiares y que las más de las veces sabía contar las historias más gozosas de su juventud.

“Me decían la señorita de los perros, siempre me acompañaban, aunque yo fuera a caballo [...] Nos levantábamos a las cuatro de la mañana a dar de comer a los animales, porque ellos no saben pedir, decía mi padre”.

“Uy hija, en mi casa siempre hubo dos sopas y tres platos fuertes”, cuando yo remilgosa, como siempre, decía: “Ya no me cabe, ya no quiero comer. Eso sí, seguía contando ella, siempre tenía que haber comensales invitados a la mesa, si no mi padre mandaba al mozo a invitar, de última hora, a algún vecino.

“Mi papá me fue a dejar al barco en Veracruz, luego yo partí a La Habana, estuvimos una noche, pero a mí no me autorizaban a bajar, veía las luces de La Habana desde el barco. De ahí directo a Nueva York, donde ya me estaban esperando mis hermanos”. La leyenda familiar contaba que su viaje fue la forma de alejarla de un pretendiente que cantaba, un tal Tito Guízar.

Ahí está el registro de su llegada a Nueva York en la base de datos de Lisa, que supo ubicar Gala, mi hija menor.

“A mis hermanos les encantaba ir al hotel Waldorf Astoria de Nueva York para Año Nuevo. Bailaba yo tango con tu tío Ricardo, y también tu abuelo sabía bailar muy bien”.

FIGURA 1.

QUETITA, AL CENTRO, CON SU HERMANA Y UNA AMIGA EN NUEVA YORK, VERANO DE 1927. ARCHIVO PROPIO.



“Regresamos en un Packard, fuimos el primer auto que recorrió por carretera desde Nueva York hasta la suidad² de México... Esa noticia salió en el periódico... Una noche que dormimos en el desierto, nos despertó al amanecer el ruido de las víboras de cascabel que rodeaban todo el auto, hasta en el techo... Abrimos las cortinillas y eran una barbaridad. Encendió tu tío el auto y con eso se fueron, hija.

“Cuando empezábamos en el Seguro Social, no nos querían, y una vez llegaron pistoleros y ahí nos tirábamos al suelo con los escritorios volteados y se armaban los balazos.

² *Suidad* era la forma en que mi abuelita y otras de sus contemporáneas se referían a la ciudad. Quizá por ser la manera más moderna de nombrar a la que antes siempre se reconocía como la capital.

“Saqué mi encendedor tipo pistolita y le dije al chofer apuntando bien alto [ella era muy bajita]: ‘Cierre las puertas y de aquí no baja nadie hasta que aparezca mi cartera’. Y no digo que no, apareció tirada en el suelo”.

Esa historia de la gallina sí me costaba creerla, pero su prima la confirmaba, ante mi total asombro. “Saqué a escobazos a un sombrerudo que ya traía bajo el jorongo una gallina. ‘No me pegue patroncita, ya me voy’, gritaba el canijo viejo”.

También estaba la historia de que alguien la espantó apagando reiteradamente una vela, “era cuando contábamos el dinero en la trastienda y tu tío y abuelo acomodaban a los animales para dormir”. Quedó mi abuela sin habla casi un año, porque en la oscuridad total una voz le pedía que fuera a excavar junto al pirul del patio trasero de su casa en Tacubaya. Una historia muy común entre abuelitas de la post-Revolución.

Ah, pero mi abuela también contaba las fantásticas historias nocturnas antes de dormir, las cuales eran irrepetibles. En el intento de cumplir mi deseo de repetir alguna de sus historias, en éstas siempre se presentaban cambios, ya sea en el orden de los sucesos o de los personajes, pero eran igual de entretenidas, y muchas veces tenían en medio palabras de consuelo a mi reclamo o tristeza por la ausencia de mis padres.

Cuando yo era ya mayor, la vi jugar a la comadrita con su nieta menor; mi abuela cocinaba ajetreada mientras mi pequeña prima, sentada, hablaba de los supuestos sucesos del día con su muñeco bebé. Veía ahí una escena de la que seguramente yo también participé en mi primera infancia. Así mi abuela, lo reconozco ahora, fue mi primera gran narradora.

Esta mujer, sin dejar de ejercer como enfermera, era miembro activa del sindicato del Seguro Social. También encontró mi hija Gala, para su trabajo escolar de biografías, el certificado de alfabetizadora de su bisabuela Quetita, y con ello alegremente dibujamos una línea de experiencia compartida en tres generaciones. Gala y yo también hemos sido alfabetizadoras, pero ya con Freire bajo el brazo.

En 2016, la maestra de biografías de Gala le descubrió a ella, y luego Gala me lo descubrió a mí, que Quetita había sido una mujer poco común para su época. “Bastante liberal”, fue la expresión.

Si a los nietos se les quiere más que a los hijos, las sobrinas de mujeres sin hijos también se convierten en un foco de atenciones, de cuidados y de mimos. Mi tía Gloria fue la que más impulsaba la idea de que yo lograra un título universitario y que además viajara mucho. Gloria siempre fue secretaria de puestos directivos en la iniciativa privada, primero, y luego en el sector público, también en la universidad nacional. Era responsable de la organización de la vida profesional, política y personal de sus jefes, sobre todo de aquel a quien sirvió durante treinta años y que, en los últimos años de trabajar para él, le proporcionara servicio de chofer. Mi tía Gloria era una apasionada de los viajes. En los años sesenta había viajado por Estados Unidos, Canadá, Europa y Japón. Viajes que no paró de realizar así se le amenazara con el rompimiento de un compromiso matrimonial y que sólo puso en pausa los primeros años de casada, pero más adelante los retomó, a veces con mi compañía, con la de su marido, pero en muchas ocasiones decidió inscribirse sola en viajes grupales.

FIGURA 2.

MÍ TÍA GLORIA EN CANADÁ, VERANO DE 1966. ARCHIVO PROPIO.



Era excelente cocinera, sumamente organizada en el hogar y exigente en el cumplimiento de compromisos, incluido el respeto por la puntualidad. Un modelo para mí, muy desafiante. Ningún hombre de mi alrededor tenía tal impacto en mí ni significaba tal demanda, y ahora veo que ningún hombre lo ha llegado a tener.

Tenía la cualidad notoria de gran carisma para el trato familiar, laboral y social en general, si bien también podía mostrar profundas tristezas, sólo evidentes en la intimidad del hogar.

Pero el carácter más carismático de mi familia era el de mi madre. Ella podía bailar, cantar, reír a mandíbula batiente. Tenía una voz sonora y firme. Segura estoy de que, en su juventud, su presencia podía opacar a cualquier otra. Era tanta su energía expresiva, que me resultaba intimidante, y yo solía resguardarme en la parte posterior de alguna de estas tres mujeres. Alicia, mi madre, parecía incontenible; mientras fue migrante, trabajó como dependiente de tiendas; como obrera calificada, cosía colchas y siempre, siempre vendió cosas. Oro en Estados Unidos y vestidos y enseres domésticos electrónicos en México. En sus relaciones amorosas también pareció infatigable, después de haber vivido doce años con mi padre y enviudar, tuvo otros tres matrimonios y al menos con dos parejas más llegó a formalizar relaciones sin casarse.

FIGURA 3.

MIS PADRES, DICIEMBRE DE 1956. ARCHIVO PROPIO.



Todas esas parejas parecieron siempre amables, sensatos, cariñosos con nosotras y la familia, pero finalmente terminaban siendo alejados por mi madre y hasta demandados legalmente.

Mi madre fue la iniciadora, a mis dos años y medio, de la primera larga serie de viajes de mi vida. De niña fui su acompañante en ese tortuoso proceso migratorio que nunca concluyó en toda la vida de mi madre. “Los migrantes tienen una vida dura y siempre añoran volver, pero como la parte más importante de su vida productiva la llevaron a cabo en el extranjero, pocas veces lo logran, terminan yendo y viniendo”, fue la valoración de mi terapeuta. El primer viaje épico lo realizamos en tren desde el Distrito Federal hasta Ciudad Juárez, para después hacer el viaje a Tijuana por el interior de Estados Unidos, con un permiso especial. Luego se sucedieron muchos más en autobús o en carro, largos viajes de tres días. Pasar Guadalajara, la Rumorosa, Sonoita, puntos tránsito hacia el norte del país. También hubo varios viajes en avión, e incluso viajé una vez sola, a los cuatro años, a cargo de una *steward*, para alcanzar a mi madre en San Diego, California.

San Diego, primero, y luego los Ángeles, serían los constantes destinos.

Mientras vivía en México, los viajes comunes eran en el interior. El destino favorito fue Acapulco. Un destino predilecto también en las épocas de juventud de mi madre, ya estando casada y sin hijas. Ahí están las fotos de ella con mi tía en un yate que gustaba de rentar mi padre, o en el club de *ski*. Durante mi niñez, ya en épocas de vacas más flacas, los viajes sorprendentes eran en veleros en Puerto Marqués. Llegar a Acapulco suponía un viaje nocturno de ocho horas para arribar temprano a hospedarnos en algún hotel de Caleta o Caletilla, a desayunar al mercado y pasar el día entero en Puerto Marqués.

El gran gusto de preparar la salida se expandía a una emoción corporal al empezar a sentir el calor y la brisa marina; el júbilo estallaba discretamente dentro de mí al ver el mar desde la carretera. Ese brillo tan intenso del mar aún en el amanecer empezaba a provocar una especie de suave sopor. La relajación total o estado semiconsciente podía producirse después de una mañana de intenso nado, comida y observación aletargada del movimiento marino desde la hamaca, paisaje completado por la cercanía de los reflejos del agua alborotada en la suave

marea, de las infinitas formas de blanquísimas espuma y el deslumbrante brillo de la arena dorada, doradísima, al atardecer.

No pude mostrar cuán fuertes y admirables me resultaron, por distintas razones, las mujeres de mi infancia sin aludir a los viajes en los cuales siempre estuvimos involucradas.

Creo que estos modelos femeninos dejaron en mí la rotunda sensación de que cualquier mujer puede emprender las tareas que les sean necesarias o atractivas, sin mediar límite alguno por su sexo. No fue el ambiente sociocultural de una época lo que más me confirmó tales certezas; creo que fue la atmósfera familiar que tan profundamente respiré en los años más entrañables de mi infancia la determinante en este sentir. “En tu casa, la figura masculina fue desplazada”, me dijo una vez Alfonso. No me enteré yo de cuándo pasó, ni de cómo, mi padre falleció y mi tío parecía muy en armonía con las mujeres que le rodeaban, pero creo que fue cierto tal desplazamiento en lo personal e íntimo de la existencia de cada hoja de ese trébol de mujeres.

Mis “madres” me impregnaron de mucha seguridad. De ellas tuve innumerables palabras de amor, de reconocimiento, de admiración. Diría yo que de manera exagerada. No faltaron las demandas de “párate derecha, te vamos a poner tirantes; ¡ay, qué desordenada eres!; ¿por qué otra vez los pantalones de mezclilla?”. También se sucedieron fuertes reprimendas, pero desde ellas nunca faltó el reconocimiento de muchas y distintas formas a mi persona, a mi manera de ser, a mis pequeños logros. En psicología del desarrollo, la atención materna, el calor, las caricias y la mirada dejan en el hijo, entre muchas cosas, la seguridad de sí mismo. En mi caso, me doy cuenta de que me dieron fuerza y, sí, seguridad. Lo señalo ahora porque creo que, aunque puede ser una consideración sabida y reconocida, no siempre sucede así.

DE LOS CUIDADOS FAMILIARES AL SISTEMA DE EDUCACIÓN LAICA, PÚBLICA Y GRATUITA

Yo he sostenido, a lo largo de mi vida, la certeza del valor de la educación y la necesidad inminente de que todo ser humano, hombre o mujer, alcanzara el beneficio de la educación. Esta postura era muy

coincidente con lo que yo solía escuchar en las pláticas familiares. Creo que tal certeza también se fortaleció en mi propia experiencia escolar, en la cual hube de enfrentar el desafío de ajustar mis sentidos de ser mujer a la sociedad mexicana de los años setenta. Yo que había crecido en un hogar donde tres mujeres –mi madre, mi tía y mi abuela– eran la autoridad absoluta de mi educación y de la dinámica cotidiana familiar, tenía hasta entonces elaborado un sentido de total comodidad sobre mi ser femenino, sentido que me vi en la necesidad de ajustar más tarde en el entorno escolar.

En ese entorno ,familiar el radio estaba presente al despertar y a la hora de la comida, como telón de fondo de mi vida diurna y cotidiana en familia. La radionovela de la vida de Juanita Sánchez y después la de Chucho el Roto se escuchaban en la estación de la XEW, pero para ello no era necesario interrumpir la comida o los quehaceres necesarios para levantar la mesa y la cocina. Ya en la tarde, la TV sustituía a la radio, y ahora sí, mi abuela se instalaba en el sillón preferido, con el tejido de agujas entre las manos.

Después de estar al cuidado de las mujeres de mi hogar, de mi nana Juana y del jardín de niños, siempre estudié en escuelas de educación pública. Incluso en el año de residencia en Estados Unidos, entre 1964 y 1965.

Mi primaria, Luis González Obregón, ubicada en la calle de Obrero Mundial del entonces Distrito Federal, resultaba muy nacionalista. No era colegio de ningún santo o de apelativo noble o anglosajón, como los colegios Queen Mary, Williams, Instituto Rossy, ni tampoco Miguel Ángel o Simón Bolívar, adonde asistían algunas hijas de amistades de la familia y vecinas de mi colonia.

En mi escuela enseñaban en su mayoría maestras, desde aquéllas de edad muy avanzada que caminaban muy jorobaditas y con exceso de chapatitas en su cara, otras de mediana edad y mucho peso con ropas oscuras, pelo estirado en un chongo y gesto comprensivo, pero de habla seria y contundente, hasta chicas de entre dieciocho y veintitantes años que eran muy arregladas a la moda a gogó, pero discretas, de modales amables y siempre perfumadas.

Tengo la sensación de que en mis salones de clase había hombres y mujeres en números muy similares. Los alumnos veníamos de los

alrededores de la escuela, la mayoría éramos habitantes de departamentos de edificios antiguos y modernos. También había niños de la ciudad perdida que estaba atrás, hacia el viaducto Miguel Alemán. Daniel, el niño más arregladito, bien portado y de buenas calificaciones, venía de ahí. Niñas y niños por igual corríamos en el patio, nos jaloneábamos y jugábamos futbol dentro de los salones con las bancas volteadas, como si fueran porterías. Los niños varones llegaban a ser reprendidos con un pretendido jalón de patillas o una formación extra en el patio. Nunca vi a una niña en ese tipo de situación. Durante casi seis años, esta escuela me permitió crecer con seguridad en un ambiente tranquilo y confiable, hasta que los primeros años de la adolescencia me enfrenté a la necesidad de otra forma de relación y postura en lo femenino.

En el último grado escolar de la primaria, la maestra Elisa Molina Enríquez, una joven de diecinueve años, organizaba los viernes sociales. Podíamos ir sin uniforme y llevábamos comida para compartir.

“Es viernes social”, decía la maestra, yo vestía pantalón con un chalequito haciendo juego y camisa de manga larga; se me llamó a recoger tal vez mi boleta o mi diploma de cierre de cursos, y al caminar al frente y centro del salón, empezó alguien, algún niño, a chiflarme; se sumaron otros y terminó siendo un coro de chiflidos. No dije nada, nadie lo hizo, ni siquiera la maestra; regresé a mi asiento sin voltear a ver a nadie, bajé la cabeza, así me mantuve hasta que otro alumno pasó al frente. Después comimos en platos de cartón aquella ensalada rusa que me hizo mi tía, la gelatina que llevó Ofelia y unas galletas Ritz con paté. Me senté con las niñas y hablamos de muchas cosas, pero no de aquel incidente. Nadie comentó nada, ni las niñas, ni la maestra paró a los niños, ni yo misma pude expresarme de ninguna otra forma que no fuera agachar los hombros y mantener la vista baja.

Yo tenía once años y era la primera vez que me sucedía algo así, justo en el espacio donde yo siempre me había sentido segura y confiada. Me pregunté a mí misma sobre el motivo; no enseñaba las piernas, menos el busto, que no tenía entonces. ¿Cuál era la razón?

Me doy cuenta ahora de que en ese momento intentaba hacerme responsable a mí de alguna forma de ese evento. Ante ese tipo de escenas y otras mucho peores que se siguieron sucediendo en la calle, aprendí a caminar con garbo, con decisión por las calles, como si siempre

supiera a dónde iba, así estuviera perdida o desorientada en las calles de la ciudad. Siempre alerta, viendo a los ojos de forma desafiante, con la intención de prevenir cualquier amenaza; y si bien no evitaba los abusos, sí asumí la seguridad de responder, de enfrentarme e incluso de acertar un golpe, aunque hubiese que subirme de nuevo al camión en el que había yo recibido una ofensa. Pienso ahora que me comportaba de manera temeraria pero que, en ese tiempo, tal vez la sorpresa de otros ante mi reacción poco usual entre mujeres de la época me libró de situaciones más violentas.

LA NARRATIVA EN EL REALISMO MÁGICO. DEL PUPITRE A LA MESA DE TRABAJO

La secundaria no estuvo cerca de ser tan divertida como la primaria. Secundaria N.º 38 Josefa Ortiz de Domínguez, de “puras mujeres”, se solía decir en la colonia del Valle. A ella asistíamos niñas de la colonia Narvarte, Vértiz Narvarte y la del Valle. También estaban las Patiño, que llegaban desde Jardines del Pedregal. Las llevaba el padre, que era médico, y se regresaban en camión, igual que lo hacíamos todas. Ahí habíamos morenas, blancas, rubias, pelirrojas, altas, flacas, garbosas y jorobadas.

Otra vez la mayor parte de la planta docente eran maestras, de mediana y avanzada edad; la mayor parte profesionistas: físicas, químicas, matemáticas, biólogas, geógrafas, licenciadas en letras. Había menos maestros varones, destacaba entre ellos un abogado que había sido militar, y además de haber compuesto del himno de la escuela que cantábamos cada lunes, nos formaba y daba instrucciones del famoso paso redoblado, descanso y tomar distancia, con la exigencia de la precisión de movimientos, como si fuéramos reclutas. En esa escuela, las orientadoras y las prefectas se encargaban de la disciplina, pero todo el sistema funcionaba para mantener el orden. Cualquier paso en falso podía ser motivo de un reporte, y había quienes acumulaban los suficientes como para ser acreedoras para no recibir su “carta de buena conducta”, una constante amenaza, de la que ninguna estudiante sabía cuáles y cuántas consecuencias podría tener este acto que parecía tan intimidante.

En la escuela no se podía tener maquillado el rostro, ni las uñas esmaltadas, no se podía ir con el uniforme más arriba de la rodilla, no se recibía a las alumnas si los padres de familia no iban a la junta, no se les permitía ir al Burger Boy de la esquina, ni que llegaran novios o amigos a recogerlas a la puerta de la escuela... Me doy cuenta ahora de que eran mujeres, orientadoras, prefectas y maestras, muchas de trato amable pero disciplinario, y entre ellas el de la maestra de educación física, Lovatos, y el maestro Palacios, los encargados de mantener la rigidez en las relaciones escolares; un ambiente de dominio, con tratos enérgicos que incluso llegaban a ser amenazantes.

Pero quizá por ello las estudiantes nos dábamos la oportunidad de abrir rendijas pequeñas y grandes. Las chicas portaban un cinturón para levantar su uniforme al terminar las clases, llevaban su maquillaje en la bolsa y se arremolinaban frente a los espejos del baño antes de la salida. Yo cometía la grave infracción de leer con mi compañera Perla Parker a escondidas. Ambas éramos las últimas de dos filas contiguas de pupitres, y Perla llevaba los libros de su hermano, tomados por ella a escondidas.

Tocabía civismo, mientras una compañera leía el libro de texto y la maestra, que apenas cabía en la silla, cabeceaba recargando su mejilla sobre su mano. Perla me pasó el libro de Rulfo. Ella y yo teníamos el libro de civismo en la paleta de nuestro pupitre, y en las piernas los libros que en realidad leímos agachadas, durante cuarenta y cinco minutos que duraba la clase. Casi de inmediato al comenzar la clase, nosotras empezamos a leer. Ambas en silencio. La clase entera en silencio, mientras sólo se escuchaba la voz de la chica lectora. Nadie nos volteaba a ver. Nosotras no nos volteábamos a ver. *¿No oyés ladear los perros?* me tenía con los ojos pegados a la lectura. Qué angustia me producían los relatos aquellos que ya no eran los de fantasmas como en Comala, el pueblo de Pedro Páramo. Un pueblo triste y polvoriento como los que yo había recorrido en mis constantes viajes hacia el norte, cuando íbamos en coche mi mamá y yo. Antes de sonar la chicharra de la escuela, cerré el libro y volteé a ver a Perla, y ella siguió afanada con su lectura.

—Perla, Perla —le llamé quedito—. ¿Me podría llevar el libro a mi casa?

—No, mi hermano me mata si se da cuenta de que lo tomé. Lo seguimos leyendo la próxima clase. Bueno —se quedó pensando—, quedátele por lo que resta del día. En el recreo guardas el libro bajo el pupitre y me lo das hasta que salgamos.

Creo que ahí aprendí a tener cierta velocidad de lectura. Entre los descansos de diez minutos de cambio de profesor, yo sacaba el libro en turno de debajo de mi pupitre. Así conocí la prosa más impactante que jamás haya leído. Pero hubo más, Arcadio, Úrsula, Melquiades, sus historias sí me parecían más incomprensibles pero muy atrayentes. En los cuentos de García Márquez, entre ellos conocí a Felipa y a Eréndira y su malvada abuela, cuyas vidas me conmovieron, convencida de que tanta maldad no era posible más que en un cuento. *Balún Canán* me regresaba un poco de paz, quizá por la forma tan bella en que me parecía escrita. En *La ciudad y los perros* no admitía crueldad de los perros, pero me estremecía la violencia humana. Los autores de esas obras a mis doce años poco significaban para mí, eran las historias que narraban, la increíble forma de contar.

Yo leía durante cuarenta y cinco deliciosos minutos que duraba la clase, pero pensaba en estas lecturas en soledad, con la sensación de que tal vez esos eran libros algo así como prohibidos, quizá porque Perla había de extraerlos a hurtadillas de la biblioteca de su hermano, y nosotras los leíamos de la misma forma.

Hasta que, por fin, un día apareció en mi casa el libro aquel que tenía una mujer, seguro viuda, sentada en una silla del rincón. Hasta que por fin también leí una vaga nota, o más bien hice una lectura vaga que decía algo sobre los cuentos de Rulfo y *¿No oyés ladrar los perros?* Entonces mi sentimiento fue parecido al alivio, como si a esas obras se les hubiera liberado de algo así, como de ser literatura profana. Creo que fue en el *Excélsior*, el periódico de lectura en mi casa, en el que se mencionaba aquel cuento y otras cosas sobre *Pedro Páramo* también.

Así me inicié en la lectura de la narrativa que más me ha conmovido en la vida. Eran ventanas al mismo mundo en que vivía, pero que yo desconocía. Así se me abrió para mí un universo de lecturas en verdad estremecedoras, porque la sugerencia de mi tía de leer *Mujercitas* nunca me terminó de interesar.

Como una gran bocanada de aire fresco fue ingresar al Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel sur, un bachillerato de la UNAM que dio inicio en 1972, pero diferente a las antiguas preparatorias universitarias. El CCH estaba más orientado al acercamiento de las humanidades y de las ciencias experimentales, con la pretensión de impulsar la participación *activa* del estudiante. Casi una liberación. Por primera vez, creo que había más hombres que mujeres como docentes. Jóvenes recién egresados de la universidad, con experiencia de fuerte activismo estudiantil. Docentes dispuestos a ensayar nuevas formas de enseñanza, a sentarse cerca de una, en esas largas mesas que nada tenían que ver con el pupitre individual de la secundaria. Estos profesores usaban las mismas palabras que nosotros, incluidas las groserías. Eran sesiones de intercambio, de diálogo y hasta de debate entre pares y con los profes, a quienes siempre llamábamos por su nombre de pila y quienes también se referían a ti por tu nombre y no por tu apellido o número de lista. Pero además de ello, parecía haber espacio para la escucha, no sólo de las respuestas correctas, sino de las opiniones de quienes éramos estudiantes, y recuerdo que, ante tal situación, algunos compañeros enmudecían al tiempo que abrían unos enormes ojos como platos, por la novedad de ser llamados a opinar.

Para mí, estos cambios supusieron la elaboración de sentidos propios sobre la educación escolarizada en la que yo estaba involucrada. Ya no se trataba de divertirse en la socialización escolar, de atender una clase, de acercarte casi de manera secreta a nuevas lecturas: Quiroga, Ibargüengoitia, Huerta, Poniatowska, Roa Bastos. Ahora los autores eran ubicados en su tiempo y había apoyos para la interpretación de sus obras y un espacio de discusión. Así, *El Quijote* no sólo era la expresión de un mundo ideal y otro real, como lo había sugerido la maestra de la secundaria, ahora se trataba de encontrar las condiciones sociales que reflejaban la obra y los poderes instalados, como los de la Iglesia y la referencia al Medioevo. Tampoco *Bola de Sebo* era el cuento donde una mujer migraba en la guerra, una discusión ética entraba de por medio.

El ambiente no parecía escolar: mesas de trabajo en lugar de pupitres. Ahora entiendo más a esa época como de crecimiento intelectual y creo que, al menos yo, hube de compartir con los profes un tiempo de exploración sobre el conocimiento del método experimental, una

extraña combinación de la dialéctica marxista, que parecía mejor explicada en la historia, la literatura, las humanidades y la apelación al método científico, del Mario Bunge de aquella época.

Entramos a esa aula larga, de forma rectangular, y nos sentamos en una disposición de mesas alargadas y sillas alrededor de las ventanas, las cuales formaban un gran rectángulo al centro del aula, de manera que todos podíamos vernos de frente. Los más audaces de nosotros prefirieron sentarse en medio del salón, desesperados por encontrar la solución para el problema de geometría euclíadiana de nuestro libro que, según Silvestre, el maestro, era texto de niños de secundaria en la URSS. Javier, Patotas, como le decíamos, se mantenía de pie al final de todo el salón, mostraba su cara pícara con leve sonrisa, siendo retenido con nuestros gritos de ¡no! ¡él, no!, mientras a él se le veía ansioso por pasar al pizarrón a resolver el problema. Silvestre nos daba un punto por cada problema que resolvíramos en el pizarrón. Javier llevaba seis puntos, y si volvía a pasar, subía la escala de calificación.

Elizabeth presentó una fórmula para resolver el problema. Silvestre le contestó, después de meditar un poco en esa solución: “La formula está bien, pero no es la respuesta correcta”. “¿Cómo?”, preguntó Elizabeth. “Es como si mataras un mosquito con un cañón. Hay una respuesta más conveniente”. Todos nos desinflamos, habíamos escuchando previamente la construcción de Elizabeth para el problema y pensábamos que al fin estábamos a la altura de los alumnos de secundaria de la URSS. Entonces, no lo podíamos evitar, Javier se paró, y en estilo triunfal trazó una línea recta entre los dos puntos, que según Silvestre sí se podía hacer, a pesar de que el problema suponía la presencia de un río entre ambos puntos.

Con ese tipo de ejercicios de aprendizaje los alumnos nos empezamos a entrenar no sólo en la escucha, sino también en la argumentación oral, en el diálogo y el debate, y en la contrargumentación.

Recuerdo al maestro de historia explicarnos cómo todo está en cambio y movimiento. Así hizo referencia al cerro que se podía observar desde el aula. “Ustedes ahora pueden ver que ese cerro no cambia, pero en veinte años va a cambiar. Si le toman una foto ahora y luego en veinte años, ese cerro no será igual”. Pero hubo más, había ahí en esas aulas más de una respuesta, había otras verdades, como una revolución

interrumpida, una teoría de la evolución y el origen de la vida explicado por Oparin, como una geografía que no sólo era física, sino humana, pero también estaba el valor absoluto ubicado en el plano cartesiano y las reglas precisas del álgebra y los entuertos de la geometría euclíadiana.

Un ejercicio de intercambio oral y debate que reproducimos en los patios, las cafeterías, las sobremesas. He de reconocer en el CCH una época de bastante camaradería entre los estudiantes, un trato amable y solidario entre hombres y mujeres. Si bien apareció en ese entonces mi primera decepción amorosa, tenía yo bastante soltura en las relaciones estudiantiles. El ambiente era cómodo y seguro para el estudio y la fiesta.

Un sentido educativo más poderoso afloró para mí en los últimos semestres. Mis amistades más entrañables de la época ya no estuvieron conmigo, pero el acercamiento a la psicología fue determinante para elegir mi futura profesión. La academia de esa asignatura debió ser muy activa, dinámica y comprometida. Los estudiantes empezamos a leer a Piaget, a Wallon, a Aníbal Ponce, a conocer de Ivan Illich,³ con materiales que la propia academia reproducía dentro del CCH. Una especie de cuadernillos que comprábamos a bajo costo dentro del plantel. Con esos contenidos, encontré un cruce de temas psicológicos, de desarrollo humano y educativo que parecían sostener mi interés por la educación. No puedo dejar de reconocer que Felipe Flores, mi maestro en psicología, nos asombró con su estilo, con su alta demanda para el estudio, con la gran cantidad de conocimiento que nos compartía, con sus formas nada convencionales de llevar la clase, y bueno, sí, desde la admiración como un gran ingrediente para yo elegir, a mis diecisiete años, formarme en la carrera de psicología de la UNAM.

³ Jean Piaget, biólogo suizo de origen, con aportes sustanciales a la psicología del desarrollo y la cognición humana desde la psicología genética. Henri Wallon, psicólogo francés con aportes a la teoría del desarrollo humano y de las emociones. Aníbal Ponce, profesor y psicólogo argentino que realiza contribuciones desde el marxismo sobre educación. Ivan Illich, pensador austriaco, crítico a los sistemas educativos y médicos, y en general, a la cultura contemporánea.

EL MÉTODO CLÍNICO EXPERIMENTAL, UN REFERENTE PARA LA INTERACCIÓN DIALÓGICA

Yo estudié psicología; un espíritu de rebeldía, de insatisfacción sobre la facultad de la que egresé y mi interés específico por la educación, me llevaba a presentarme no como psicóloga, sino como estudiosa de la psicología. En la época de mi formación en psicología dentro de la UNAM, encuentro mi primer entrenamiento en interacción oral con sujetos de investigación. La psicología clínica me aportó los primeros elementos generales para considerar en el desarrollo de las entrevistas clínicas; uno de ellos, lograr el establecimiento del *rapport*. De la psicología cognitiva de Jean Piaget aprendí la primera herramienta específica de trabajo con niños, el método clínico experimental. El lenguaje de los niños indiscutiblemente era la ventana para conocer el estadio de desarrollo cognitivo del menor, siempre y cuando se interactuara con el niño, yo diría ahora, siempre que se lograra un diálogo con el niño, a partir de usar las formas orales con las cuales él decidirá nombrar a los objetos y situaciones experimentales en las que se ubicaba: “¿Qué ves aquí?, ¿cómo ves esta varita en relación con los demás?”. Así, Piaget generó una forma de indagación sobre la constancia cognitiva de la forma, el número y las relaciones entre objetos, y abrió el estrecho panorama de la psicología conductual, la cual sólo reconocía como legítimo objeto de estudio a la conducta, y además la conducta que fuera observable. En esa misma época afiancé mis conocimientos sobre psicología histórico-cultural con Vigotsky y Luria, y conocí sobre la propuesta soviética de la psicología de la conciencia. El sujeto inmerso en un contexto sociocultural fue un anclaje para mí, frente a las apuestas del entonces análisis experimental de la conducta y la posterior corriente del procesamiento humano de información.

En la Facultad de Psicología, el grupo de estudiantes activistas con el que yo participé estaba conformado por jóvenes egresados del mismo Colegio de Ciencia y Humanidades en el que yo estudié. Ellos habían salido del CCH una generación antes que yo y se habían organizado para, entre muchas cosas, retomar la línea de imprimir materiales de autores de la psicología contemporánea que no estaban incluidos en el plan de estudios de la facultad. Así imprimieron los trabajos de Rubenstein,

Vigotsky, Luria y Wallon.⁴ Además de que solíamos adquirir y comentar los textos de reciente impresión de la psicología y la educación. Así, entre marchas, pintas, asambleas y largas reuniones grupales, se sostenía una discusión constante sobre otras perspectivas psicológicas en un afán de responder el ¿investigar para qué? Y de salir de las prácticas psicológicas con ratas en los laboratorios de la facultad.

Creo que la huelga,⁵ previa a mi ingreso a la facultad, había dejado un ambiente un tanto triste y ríspido en la vida de la comunidad estudiantil de psicología. Los grupos de activistas estaban divididos, y una sensación de derrota se respiraba suavemente en el ambiente.

En esa época no tuve la misma percepción de comodidad en las relaciones entre hombres y mujeres que había sentido en el CCH. Si bien estas relaciones eran amables e incluso había formas atentas y cuidadosas de los hombres hacia las mujeres, la participación política estudiantil tenía muy por delante la voz masculina en todos los grupos universitarios con los que entré en contacto. El estilo masculino dominante parece que se entrenaba a esas edades con, por ejemplo, la comunicación de albures sólo entre *los compañeros*, aun cuando estábamos presentes las compañeras. Las decisiones parecían naturalmente pertenecer a estos mismos compañeros. Yo diría que a veces hasta las ideas para la acción emanaban primordialmente de la línea masculina. He de decir que, así como sucedía en la esfera la participación estudiantil, también pasaba en el ámbito académico. En todo ello, las mujeres que teníamos participación nunca nos manifestábamos incómodas, parecía que asumíamos los estilos prevalecientes, de roles diferenciados, sin gran dificultad.

⁴ Serguei Rubenstein, psicólogo y filósofo soviético que realizó aportes a la psicología y la pedagogía desde los estudios pavlovianos. Lev Vigotski, Alexander Luria y Alexei Leontiev, psicólogos de la escuela soviética, con aportes a la psicología históri-co-cultural y a la teoría de la actividad.

⁵ La Facultad de Psicología de la UNAM vivió una huelga de seis meses en el año de 1977. Muchos grupos estudiantiles de esa época tuvieron una participación activa en ese movimiento.

POSGRADO EN EDUCACIÓN, DIALOGAR DESDE LA ENTREVISTA

Desde los años noventa en México, mi formación para la investigación educativa ya consideraba las metodologías cualitativas. La etnografía educativa había logrado instalarse como una forma legítima de hacer investigación. Al lado de ella se contaban las herramientas de la observación, la entrevista, la historia oral y las biografías. Reposicionando el valor del sujeto (Crozziere, 1990) y su experiencia en el escenario educativo. Así, otras formas de registrar y comprender parecían posibles. Desde estas perspectivas, en los años noventa se abrían posibilidades para que la investigación atendiera y comprendiera mejor las enormes desigualdades educativas persistentes en México a más de setenta años de educación pública y de treinta de la institucionalización de la investigación educativa.

Mi posterior acercamiento a la investigación de poblaciones escolares de comunidades rurales, inmersas en contextos de diversidad cultural, me requirió ampliar más aún la mirada hacia el relato, la historia de vida, la narrativa no sólo oral, sino también en la imagen, en el cuento y en la tradición oral, y apoyarme en un diálogo constante para participar y colaborar con otros.

Después del titularme de la licenciatura en 1987, ingresé a la maestría en investigación educativa, en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del CINVESTAV. De nuevo, en este espacio escolarizado, la mayor parte de la docencia la impartían mujeres, que además eran autoras de muchas de nuestras lecturas de formación, de manera que el trato femenino se colaba en la atmósfera, y sin embargo, había rigor, protocolo, sobriedad; si bien asimismo se escuchaban sonoras voces masculinas que llegaban a ser estruendosas, dominaban los lenguajes con la mirada femenina, el tacto o delicadeza para el señalamiento, la observación o la corrección. Incluso podría identificar ahí un afán de cuidado y seguimiento materno y parental para con los estudiantes, que también surtía el efecto en el cuidado que poníamos los alumnos en nuestra expresión oral y escrita ante los docentes.

El proyecto de tesis me llevó a realizar varias entrevistas con actores relevantes de la educación y de la investigación educativa en México.

La propuesta de María de Ibarrola para mi proyecto de maestría, como asesora de tesis, fue sobre la institucionalización de la investigación educativa en México. Ella, una socióloga, con maestría en Canadá, doctorada en el DIE pocos años antes de mi ingreso a la maestría, inició su labor de investigadora con Pablo Latapí, en el Centro de Estudios Educativos, y ella tenía ya para los años noventa una amplia y reconocida trayectoria de investigación. Desde su trayectoria, experiencia y relaciones, me dirigió dos tesis, una de maestría y otra de doctorado. Todavía me asombra que me enviara con sus contactos académicos a iniciar mi trabajo de realización de entrevistas. Para el caso de la tesis de maestría, me envió con Pablo Latapí, Fernando Solana, Roger Díaz de Cossío, Raquel Glazman, Henrique González Casanova, Elsie Rockwell, Antonia Candela, Silvia Schmelkes, José Manuel Gutiérrez Vázquez. Cuando estaba en mi proyecto doctoral, ella me abrió las puertas para visitar a Manuel Ortega, a Manuel Méndez Nonell; yo en el doctorado ya fui activa buscadora de los investigadores y empresarios que me permitieran entender las relaciones de vinculación institucional del CINVESTAV con la empresa.

La mayoría de los entrevistados en ambas investigaciones no sólo hablaron de los proyectos institucionales y de la investigación educativa. También lo hicieron sobre sus motivaciones, intereses y proyectos de vida.

En la época de maestría, con el proyecto de tesis que abracé, yo escuchaba la narrativa de impulsores y gestores de instituciones y de quienes pertenecieron a la generación del 68 en México y se instalaron en la práctica de la investigación educativa en el país, como una opción profesional, sí, pero también como una opción de vida que permitiera cambiar modelos tradicionales en la educación.

Con esa tesis también sistematicé conocimiento sobre la política educativa de los años setenta, y de ahí tuve acceso a la comprensión de la dinámica educativa, de la cual yo misma había sido un sujeto y a la vez objeto de política educativa nacional.

Sucede que la referida *crisis educativa* que aludía Jesús Palacios (1980) para el caso de Europa de la posguerra, parecía tener un correlato mexicano en los años setenta. El presidente de la república en 1968, Gustavo Díaz Ordaz, encontró así la fórmula ante la responsabilidad del crimen de estado que él encabezó en octubre de ese mismo año.

Lo identificó como crisis educativa. Esa fórmula de expansión y crecimiento educativo que la UNESCO había lanzado años atrás para todos los países fue también una importante alusión o soporte para la reforma educativa de los años setenta en México, estrategia política que le permitió a Luis Echeverría acercarse al sector universitario e intelectual del país mientras él fue presidente de la república.

Después de que Díaz Ordaz (1964-1970) había constreñido el apoyo económico para la educación, sobre todo de nivel superior, cuando Luis Echeverría (1970-1976) asciende al poder, de nuevo fluyeron los recursos para este sector. El interés político por la educación aparecía en los discursos de la época, junto con un llamado a la sociedad para impulsar el desarrollo económico del país mediante la inversión educativa. Parecía retomarse el llamado de la política internacional de impulso a la educación de la posguerra, que ya se había instalado en México en el sexenio presidencial de López Mateos (1958-1964), con Jaime Torres Bodet como secretario de educación pública, quien también fue director general de la UNESCO.

En la revisión de estas políticas, que hube de realizar para mi tesis de maestría, yo me reconocí como producto del plan educativo de once años, de la época de Torres Bodet y como beneficiara de la reforma educativa de los años setenta.

De manera que la década de los setenta fue de un crecimiento institucional educativo sin precedentes, y como lo dije en aquella tesis de maestría, se creó un fructífero escenario de trabajo para la investigación educativa en México.

En lo que a mí respecta, tengo la creencia de que este ambiente tan optimista sobre la educación y de tanto impulso al crecimiento del sector educativo mexicano se trasminó hasta las convicciones de mi ambiente familiar, en el que yo adquirí o construí aquella certeza sobre el indudable gran valor de la educación.

Sin embargo, para los años ochenta la educación ya no alcanzó a ver la tierra prometida tan anunciada en la década anterior. Las crisis económicas del 83, 84, 85, 86... limitó los recursos disponibles para la educación, congeló plazas en las universidades, los salarios docentes de todos los niveles se desplomaron, y a esa época se le caracterizó como la

década perdida, por Olac Fuentes Molinar, quien en ese entonces había sido un intelectual crítico del sistema educativo nacional.

Para los años noventa, el Fondo Monetario Internacional había salido a la palestra para salvar económicamente al país, con el flujo de cuantiosos préstamos que prometían dinamizar la economía nacional mediante la aplicación de políticas de recorte público.

En esa época yo ya era estudiante del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, yo realizaba mis estudios de maestría cuando Fuentes Molinar era un personaje de la política educativa oficial, como subsecretario de Educación Básica. También en esos momentos la fuerte movilización magisterial por demanda salarial y democratización sindical se había controlado políticamente con un programa de estímulos económicos que se llamó carrera magisterial; el charrismo sindical se reestrenaba con la cara de una mujer como secretaria general, una maestra chiapaneca, Elba Esther Gordillo. La equidad educativa había sustituido al discurso de la igualdad educativa, las instituciones normalistas que empezaron a ser desmanteladas en los años ochenta, con Reyes Heroles como titular de la Secretaría de Educación Pública (1982-1985), siguieron siendo arrinconadas por la política federal. El fantasma de la evaluación empezó a recorrer todos los rincones del sistema con la final intención de justificar la repartición, cada vez más desigual, de los recursos y de la infraestructura educativa. Para la obtención de recursos en educación, se requirió del concurso de las instituciones, y sobre todo, se impulsó la competencia desmedida entre los investigadores en el ámbito nacional y dentro de las instituciones; todo ello, en el marco de una política gubernamental de “modernización educativa”.

La educación para todos y la garantía de acceso a ella empezó a desaparecer de los discursos oficiales, y creo también que del imaginario colectivo del entorno académico.

Mientras tanto, yo me ocupaba en mi investigación de un relato más gratificante sobre los años de crecimiento y expansión educativa.

En ese escenario cursé yo largos años de maestría (1992-1996), cuando todavía no estaba la guadaña del Conacyt para que los estudiantes terminaran sus estudios en dos años, aunque tampoco las becas de ese entonces permitían a los estudiantes sostenerse sin alguna entrada

adicional. Los años de mi maestría transcurrieron con un cuidadoso, cercano y constante trabajo de asesoría por parte de María, mi asesora, sobre todo con la revisión de mis avances por escrito.

CULTIVAR LA ATENCIÓN MUTUA

Llegué al número 228 de la calle Mier y Pesado, en la colonia del Valle, la Fundación SNTE para el maestro. El aspecto por fuera del lugar era el de una casa grande. En la puerta estaba don Diego, el mismo vigilante del DIE, un personaje mayor, de pelo entrecano, estatura media y aspecto campesino, quien siempre la recibía a una con un cordial saludo y una breve plática

—Ya andamos por acá, maestra. La doctora me invitó a trabajar aquí, a estas oficinas del sindicato, en las tardes y como ya no tengo a mi señora, ¿para qué me quedo a tristear en la casa?

Serían casi las cuatro de la tarde, así que María debió de regresar temprano de su casa para atenderme. A ella le gustaba comer en su casa. “Intercalar trabajo con descanso. Trabajar durante la mañana, luego comer y descansar para regresar al trabajo”, solía decir María.

Dentro de la casa, ahora oficina de la Fundación SNTE, se notaban grandes modificaciones a los espacios. La escalera que conducía a la planta superior ya no me pareció tan pesada de subir como cuando tenía siete meses de embarazo y casi doce kilos de más de peso para ese momento. Me dejé caer en uno de los sillones de la sala de espera, cuyo piso estaba alfombrado. Saqué el libro de Roderic Camp y empecé a leer. El lugar estaba vacío, no había personal, así que aproveché el tiempo para lo que con dificultad podía realizar en casa, leer en un espacio silencioso. Breve tiempo después, sentí la presencia de María a mi espalda, sin haberla escuchado llegar.

—Hola, María. ¿Cómo estás?

—Con bastante trabajo, estamos organizando el congreso y todavía tenemos pendientes... Me preocupa que el equipo todavía esté con tantas cargas de trabajo. ¿Cómo está la bebé?

—Muy bien, gracias por el regalito. Pronto le quedará el overol, está muy coqueto.

Se sentaba en su escritorio frente a mí, y leía en silencio. Yo observaba el espacio, el librero alto de atrás, los grandes ventanales.

—Mira, María. Ahí va un camino de hormigas en el escritorio.

—Sí, ya me acostumbré a convivir con ellas —y sin distraer la mirada, seguía con su lectura.

Después de un tiempo me invitó a seguirla al espacio de cafetería que tenía a un lado de su despacho. Tomó dos vasos de vidrio para servirnos agua.

—No entiendo por qué ponen los vasos boca abajo —dijo María.

—Por las moscas —contesté yo, que había vivido en un fraccionamiento en el que salían a pastar las vacas.

—Ya ni hay moscas, yo creo que ya se extinguieron.

Pues sí, en esa zona de la ciudad seguro que no las había.

—Espero no esté caliente. Agua caliente para tomar, jagh, qué horror!

Siguió leyendo y corrigiendo la escritura, y mientras tanto leía mis trabajos, marcaba con rojo y decía: “Aquí se acabó la oración, punto, RIP”, y ponía una crucecita. Mis textos quedaban todos marcados de rojo.

Después de la lectura de ese primer texto mío, empezó ella a rememorar.

Al regresar de Alemania... “¿cómo te fue?”, me preguntó Pablo. “Me fue tan bien que me voy a casar y empecé a contarle mis planes”; “pues felicidades”, me dijo y luego me comunicó que yo ya no trabajaría ahí, así, sin más explicación... pero entonces ¿cómo me voy a casar si no tengo trabajo? Yo no lo podía creer, hablé con otro colega y me aconsejaba demandar... pero no lo quise hacer, preferí conservar su amistad y yo me fui a trabajar en el único lugar en el que había trabajo en ese momento, en el Comité Olímpico Cultural.

El timbre del teléfono interrumpió el relato de María, la oficina había reanudado labores vespertinas. Ella contestó el teléfono y pidió que pasara alguien a verla.

—A ver, tienes que estar el viernes a las doce del día. Ah, entonces hay vuelos desde temprano, no necesitas salir desde el día anterior. ¿Puedes regresar al día siguiente, no? Con una noche que te quedes, en lugar de tres.

—Sí, María, está bien —contestó su interlocutor.

Unas cuantas palabras más, y salió del lugar aquel miembro del equipo de trabajo de la Fundación SNTE. Yo no moví ni una pestaña, pero permanecí viendo el exterior por el enorme ventanal, intentando no incomodar con mi presencia las puntualizaciones organizativas de María.

Vuelta entonces a la lectura ya sobre la parte de la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza

—No entendí bien qué pasó. Simplemente nos fuimos saliendo de la comisión. Yo tuve que irme cuando despidieron a mi asistente; fue mi forma de reaccionar, no iba a permitir que todo siguiera como si no pasara nada... Después me he preguntado ¿qué pasó con el equipo de la comisión?... Yo acepté la invitación de Olac para irme al DIE..., así que no me detuve mucho a pensar qué estaba sucediendo en la comisión... Veo que tampoco Henrique te contó al respecto.

Más adelante, apenas estaba esbozado en mi texto, hasta ese momento, el tema del Departamento de Investigaciones Educativas.

—Entonces yo, ya como jefa del departamento, me vi ante la necesidad de fortalecerlo institucionalmente. No pensaba que tuviéramos las fuerzas suficientes de abrir otro espacio del DIE fuera de la ciudad, como lo quería Juan Manuel Gutiérrez Vázquez. Yo quise concentrar las fuerzas en lo que ya teníamos, y ahora un poco me arrepiento, ahora lo veo de otra forma. Creo que pude haber intentado otra negociación, pero en ese momento mi prioridad era fortalecer al departamento.

—Bueno, por hoy ya está. Me avisas cuando tengas las correcciones, y te doy otra cita —con palabras del estilo solían terminarse las asesorías.

Bajé casi corriendo las escaleras, y al salir de la casa me topé con que mi carro estaba bloqueado con otra larga fila de coches al lado de los que estábamos bien estacionados a la orilla de la banqueta.

—Dieguito, no puedo salir. Mi carro está encerrado entre muchos otros.

—Ay, maestra. Deje voy a llamarle al cuidador. Son los carros de los que vienen a esa escuela, en la noche hacen un estacionamiento de doble fila.

Crucé la calle y hablé con el portero de la escuela privada. Lo vi llamar a alguien con su radio, y me dijo que en unos minutos se resolvería. Regresé corriendo a ver si ya estaba el cuidacoches. Ya era noche, mi

blusa estaba húmeda de leche, los protectores ya no fueron suficientes. Era hora de amamantar.

Despejaron rapidísimo la hilera de coches, y así logré sacar mi Volkswagen rojo. De la colonia del Valle al fraccionamiento Villa Quietud, donde yo vivía, no fue menos de una hora de recorrido por el tránsito ciudadano. Yo no tenía radio en mi carro, así que trataba de cantar para aminorar mi impaciencia; sólo venían a mí canciones de cuna.

Cuando llegué a casa, David cargaba a Gala, que se veía muy inquieta, mientras Montse ya tenía puesta su pijama y brincaba alrededor de David y Gala.

—Oye, tengo cinco horas que llegué y que no puedo hacer nada más que cuidar a las niñas —dijo David al verme llegar.

—Sí, pero no me fui de paseo ni a divertirme; yo me quedo todos los días sola a cuidarlas en las tardes, y no te digo nada. —Quedó boquiabierto y se puso a jugar con Montse mientras yo amamantaba a la bebé.

Era la primera vez, de las decenas de veces, que David se quedaría a cuidar solo a mis dos hijas. Nos estrenábamos ambos en el cuidado compartido, que sería tan habitual durante los varios años que duró la crianza de las hijas.

La asesoría de María de esa tarde había dejado en mí impresiones diferentes sobre la labor profesional de una investigadora, la institucionalización de la investigación educativa en México y una mujer, madre de familia, autoridad académica y digamos que funcionaria también. Casi todas mis entrevistadas mujeres estaban más prestas a hablar de sus experiencias personales en sus inicios como investigadoras, de sus conflictos académicos y de vida. En el caso de María fue así, pero en ella, tal vez porque no se trató de una sola entrevista, tal vez por la revisión periódica de mi escritura, ella además recordaba y reinterpretaba sus vivencias. Así, con una paciente lectura se me fue asesorando con intercambios de experiencias personales de María, de cuando ella había trabajado en la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza en la UNAM en los años setenta, y antes a finales de los años sesenta en el Centro de Estudios Educativos, de sus relaciones laborales, sus desafíos en la organización institucional.

Ahí estaba yo, con la escucha más cuidadosa que podía, con un intercambio, un diálogo sobre el tema de nuestro interés. Estaba ahí

María compartiéndome las reflexiones que se hacía sobre su pasado y me daba cuenta, ahora lo veo, de que en el relato que María iba hilvanando se sucedían nuevas preguntas y nuevas comprensiones para ella misma, cuando ella decía cosas como: “Yo no lo podía creer. Tal vez yo pretendí... ahora entiendo que... me vi en la situación de decidir...”. Pienso ahora que en esos relatos tenía lugar la elaboración de nuevos sentidos o reelaboraciones de sentidos y, por parte de ambas, la profundización de conocimientos. Había ahí entonces lo que Connely y Clandini (1995) reconocen como comunidad de atención mutua. Un ángulo que actualmente reviso con mis alumnos de posgrado y que puedo traer a cuenta en relación con el recuerdo de aquellas breves remembranzas; la narración permite reexplicaciones de los recuerdos, de la memoria, y esto puede convertirse en vetas de análisis para la investigación narrativa.

Muy cerca de todo ello, de esos ricos y asombrosos intercambios con mi asesora, tenía lugar la corrección de la redacción, párrafo por párrafo, apartado por apartado, y sobre la integración misma de todo el texto. En todo esto, ella también me permitía ver cómo organizaba su vida profesional de investigación y docencia con su vida familiar para lograr atender un cargo de autoridad en distintos niveles de gestión.

María misma fue mi asesora de doctorado. Me invitó, y después de varios devaneos de mi parte para considerar un posible tema de investigación, la vinculación institucional del CINVESTAV.

Dos líneas de pensamiento se arraigaron mucho en el transcurso de mi investigación de doctorado. La presencia de distintos actores y tipos y procesos de producción de conocimiento, y la configuración de redes de investigación. El tema de la institucionalización académica dejó una buena plataforma para entender mejor las configuraciones de relaciones en red.

Dichos temas han seguido siendo parte de mis intereses, y en ese andar de trabajo de investigación es que me vinculé con colegas nacionales y con uno que otro extranjero.

ENLAZAR CON LA EDUCACIÓN BÁSICA

Después de haber pasado varios años en el rastreo de relaciones entre diferentes investigadores con diversos actores; después de reconstruir el camino de sus proyectos profesionales y de vida, y de su confluencia en sus respectivas instituciones, seguí en el camino de tratar de entender las relaciones que los académicos impulsaron, fuera del entorno académico, para desarrollar proyectos institucionales de investigación. Así aparecieron actores diversos, quienes parecían indispensables para, por ejemplo, la producción de innovaciones tecnológicas. Respecto de ello, me he maravillado con el gran valor de los conocimientos tácitos e implícitos, del reconocimiento al papel de los saberes y de las diferentes formas de producir conocimiento. Llegué a apreciar y revalorar lo que fuera de los centros académicos se genera, prevalece y persiste como saberes, conocimientos, creencias, prácticas, y todo ello, dentro y a través de distintas culturas.

Al respecto de esto, me es posible decir que empecé a recordar, reconocer y recuperar el valor de la cultura en la conformación de la cognición, de lo que había aprendido de la perspectiva histórico cultural de Vigotsky (1978) y Luria (1980).

En 2006, tuve una breve participación de asesoría en la Subsecretaría de Educación Básica (SEB) de la SEP, en la cual hube de leer y releer convocatorias y términos de referencia para proyectos de investigación con financiamiento del Conacyt. La preocupación que animaba el interés de dicha convocatoria era promover la hasta entonces insuficiente investigación sobre la educación primaria, rural, indígena y la educación no formal en México. Una preocupación presente en las oficinas de la SEB se expresaba en la pregunta de cómo acercar los intereses de los investigadores con las necesidades apremiantes del sector educativo en este nivel, a decir de Francisco Paredes y Cristina Ramírez.

Así que, después de más de treinta años de investigación educativa en México, no había suficiente atención para las necesidades apremiantes del sector, por lo que, después de sexenio y medio de que Olac Fuentes Molinar estuviese al frente de la SEB (1992-2001), y con ello dirigiera a profesionales en la investigación educativa, todavía prevalecieran fuertes

carencias en las escuelas, bajos índices de cobertura y de permanencia escolar en la educación básica.

Durante la década de los noventa e inicios del siglo XXI, estuve yo siendo testigo y enfrentando las tendencias políticas de una época de marcada profesionalización del campo de la investigación educativa. Un inicial impulso en ello, como bien me hace recordar Susan Street, fue la organización del Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa en México, organizado por Pablo Latapí en 1982. Más adelante, los investigadores educativos en México se iban convirtiendo en miembros del Sistema Nacional de Investigadores, se habían multiplicado las propuestas de programas de doctorado en educación en todo el país, habían fluido las becas para la formación de posgraduados, la descentralización de los investigadores y las IES especializadas en educación habían avanzado, y por otro lado, la escuela pública primaria, origen del impulso a la investigación educativa, se había estancado, o peor aún, gracias a las mediciones estandarizadas internacionales de pruebas como PISA, se había desbarrancado, por decir lo menos. No sólo eran preguntas las que se generaban en mis pensamientos, sino que también se convirtió en un notable desasosiego e incomodidad personal. Redactaba aquella convocatoria de la SEB para promover la investigación educativa en temas de desigualdad, migración infantil, mediciones en educación básica, deserción y abandono escolar, formación docente, mientras yo estaba inmersa en temas de institucionalización de la investigación educativa en México y sus investigadores consolidados, así como sobre las formas de organización científica contemporánea. Esto de algún modo cuestionaba el sentido de mi labor como investigadora.

Si estaba convencida de que la producción de conocimiento no era nada más cuestión de las comunidades académicas y de la organización institucional, sí sabía del valor de los conocimientos tácitos y cotidianos, del peso de la cultura en la producción y reproducción de significados; ¿qué o cómo podría yo investigar para la educación básica? “Relatos de vida productiva en torno al maíz” fue el título de un proyecto de investigación con el cual me aboqué a trabajar con conocimientos comunitarios en una escuela primaria de zona rural.

UNA DE LAS PAUSAS

Después de unos días de ausencia, aquí estoy de regreso a escribir. Regresar de vacaciones, retomar la rutina, atender imprevistos de salud; los infaltables, por desgracia, desencuentros familiares. Porque igual que me ha pasado en mi vida profesional como investigadora, hay que combinar la reflexión y la necesaria talacha de la investigación con otras mil actividades. El mandado, las juntas escolares, la docencia y las asesorías, la compañía a hospitales con mis madres enfermas, los cambios de casa y de lugar de residencia, la organización de reuniones familiares, las fiestas infantiles y todo lo que acompaña la propia vida. Así que esta autoetnografía se ha realizado en las salas de espera del aeropuerto, cuando espero mi cita médica, en la fila de espera del banco –porque prefiero pagar mis cuentas en caja–, en las noches de insomnio, en los largos recorridos de carretera cuando yo no soy el chofer.

Permítanme compartirles cómo y qué estuvo presente en la acción misma de realización de este relato. Después de algunas notas breves y aisladas en cuadernos y agendas y papelitos sueltos, después de algunos desvelos que sirvieron para organizar recuerdos, la primera versión de esta escritura, en su mayor parte, la realicé a mano en un bello y pequeño cuaderno que compré con la portada de Eleonora Carrington en el Museo de Arte Moderno de Chapultepec, cuando mi hija me llevó a ver la exposición de Remedios Varo. Gala, mi hija, desde muy pequeña, a sus siete u ocho años, admiraba a esta pintora. Ahora con su filiación feminista, explica que ella cree que le llamaba la atención porque era de las pocas pintoras que conocía.

La integración de la escritura a mano del presente relato la realicé en ese cuaderno que fue conmigo a un bello paseo a Chiapas con la intención de Gala, de visitar sitios arqueológicos.

Montse y Gala estuvieron en una primaria en la que recibían una especie de historia y taller de arte. Esto fue porque Montse, mi hija mayor, manifestó el deseo de ser restauradora de arte, como lo que ella había visto en el museo de Louvre a sus nueve años. Sus padres no consideramos tener el capital artístico suficiente para impulsar tal deseo, ni el talento que ambos veíamos, sentíamos y casi nos atrevíamos a confirmar

en nuestra amada y casi idolatrada hija, y ahí apareció la primaria ideal, que atendía las habilidades artísticas de los niños.

La llegada de las hijas a nuestra vida conyugal coincidió con ese periodo de impulso a la movilidad académica que hemos vivido en el pasado reciente. Hubimos de llevarlas con nosotros y compartir con ellas las visitas a cuanto museo se atravesaba en nuestra ruta de viaje académico. Ahí está ahora como broma del destino, mi hija Montse en las ciencias duras, con una licenciatura en física, y Gala, graduada en historia con toda una inclinación al arte urbano contemporáneo, además de un trabajo de excavación arqueológica en dos veranos en Salamanca, España. Gala es ahora mi más fuerte acarreadora a los museos de la ciudad, y en las últimas vacaciones de diciembre, a subir y bajar por todas las edificaciones de los sitios arqueológicos de Yaxilán, Bonampak, Palenque y el parque de La Venta en Tabasco, con todo y los museos de sitio existentes.

En los días de diciembre, apenas en diciembre de 2018, íbamos Gala y yo persiguiendo la exposición de la Reina Roja por Chiapas y Tabasco. Entre tanta visita, yo tuve que reaprender varias cosas. Sí, siempre sí; los mayas eran guerreros y no pacíficos; los arcos no eran falsos; el decir correcto es el de edificaciones y no el de pirámides; son sitios arqueológicos y no ruinas; los mayas produjeron estuco, y en esta actividad devastaron a tal grado la selva, que tuvieron sequías, y por ello tal vez abandonaron sus ciudades; que en más de quinientos años la selva se recuperó; que en invierno hace frío y la humedad sigue presente en esos sitios.

Bueno, después de esas vacaciones que incluyeron la Selva Lacandona, de nuevo muy devastada, y el amplio recorrido por pueblos en los que se vende gasolina a pie de carretera en bidones; después de ir escribiendo en camioneta de manera tambaleante, debido a lo sinuoso y curvo del camino, tengo aquí un escrito a mano de tinta corrida, quizás por la humedad de una gota de agua furtiva que escapó de alguna planta colgante, en lo que me explicaron es el sereno de la selva. Heme aquí con esas notas arrugadas y manchadas, reconstruyendo mi relato. Ahora, con más dificultades para la abstracción, y en el uso ya de la computadora, menos maleable, menos cálida, menos personal, pero más pulcra y eficiente.

LOS RELATOS DE VIDA. UN ENFOQUE ETNOSOCIOLOGICO

Llegamos a Madrid mi hija Gala, de diez años, y yo, un enero de 2006, después de que me acompañó a un congreso a Lisboa. Estuvimos una noche con Maite, mi amiga española.

—Caminemos por el museo Reina Sofía —propuso Maite—. ¿Le conocéis? Siempre es lindo recorrerle. Luego iremos a la librería, y más tarde podemos tomar un cafecito en su asombroso bar que parece barco. Vamos, Gala. ¿Queréis volver a bajar en el elevador?

Maite jugaba con Gala en el elevador de vidrio. Recorrimos las salas del museo y Gala, despacio, observó el Guernica por detrás, y dio vueltas alrededor de esa inmensa e impresionante obra que pendía colgada a mitad de una de las salas más grandes. Recuerdo la entrada a la librería. Unas escaleras laterales permitían el ascenso y descenso a los distintos niveles en que se encontraban los libros, colocados en modernos estantes de madera.

—En esta sección están los libros de sociología —dijo Maite.

Me llevó hasta el final de un piso, y de la parte de abajo sacó el libro de los relatos de vida de Daniel Bertaux (2005); lo puso en mis manos, y asumió que lo llevaríamos. Encontré ahí una línea etnoscociológica, pequeño libro naranja. Me recargué en un banco y rápidamente hojeé y leí la introducción.

Descubrí así una muy valiosa mirada para apoyarme en mi acercamiento a los conocimientos de una comunidad agrícola de la zona rural en Tepoztlán, Morelos. Un buen punto de partida, pero no suficiente.

DIBUJAR LA SIEMBRA DEL MAÍZ

Íbamos hacia San Andrés, Rocío, mi asesorada de maestría; Lourdes, una antropóloga asociada al proyecto de investigación, y yo, que manejaba el coche. Era agosto de 2007.

Después de dejar a mis hijas en la escuela en Cuernavaca, tomábamos la carretera federal a Tepoztlán. Con esas mañanas frescas por la lluvia nocturna, pero brillantes por el sol del amanecer y el cielo despejado. Esa carretera ofrece un paisaje lleno de montañas y declives, y

valles y matices de colores entre piedras cobrizas y verdes sembradíos. Dan ganas de respirar profundo el aire del campo que se cuela por la ventanilla abierta del coche. Con olores intensos y suaves a la vez, de mezclas indescifrables. Siempre he tenido la sensación de que el campo abre una puerta a otra dimensión del tiempo. Apenas una bifurcación de caminos y el número 14 pintado con blanco en un poste anuncian la desviación a San Andrés, por un camino de curvas y de ligero declive.

Unos minutos después, ahí estábamos en el centro de la población. En el lugar donde se ubican dos antiguas iglesias católicas, una casi enfrente de la otra, con grandes atrios, y al lado de una de ellas la escuela primaria Benito Juárez, nuestro destino de aquel día. Todas las calles del poblado, pavimentadas y con alumbrado eléctrico. Todas las casas a la vista del camino, construidas de material de concreto. El paisaje rodeado de un lado de la población por la cordillera del Tepozteco.

La escuela estaba pintada de verde pasto encendido, con su puerta de fierro con muchas manos de pintura encima. La edificación más antigua de la escuela había quedado fuera de la barda escolar y permanecía desocupada por la inseguridad de sus muros. Lo que antes había sido patio escolar de esa primera escuela, en el momento de nuestras visitas, era espacio para las combis que hacían base en San Andrés y le llevaban a uno al borde de la carretera y al centro de Tepoztlán. De modo que también ese lugar, la antigua escuela, era paradero de personas que esperaban su transporte y de uno que otro poblador que acostumbraba a platicar con quien tenía el trabajo de despechar las combis. En ese espacio uno podía enterarse de si ya había llegado algún otro miembro de nuestro propio equipo de investigación. En ese lugar se enteraba uno del sitio exacto donde vivía algún parente de familia. Podía uno preguntar sobre los caminos más cortos o de si iba a abrir el puesto de las tortillas. Por supuesto, ellos también se enteraban de nuestras actividades.

Ese día Lourdes se acercó al paradero a saludar a distintas doñas y dones:

—Buenos días, buenos días... ¿Cómo le va? ¿Qué pasó con Ud.? ¿Cómo sigue doña Lupita?

Todos extendieron el saludo hacia nosotras, que permanecíamos al lado de Lourdes. Nos acercamos Rocío y yo, y ahí estaban Melquiades y Nicanor y don Juan, y con todos habíamos tenido entrevistas en las

que nos pasaron a su casa, al patio, a la trastienda, según era el caso. Yo supuse desde el inicio de la investigación, y hasta casi el final, que una antropóloga era ideal para entrar en contacto con la población. Son comunidades muy manoseadas por los investigadores, dijo un día un ingeniero agrónomo que había trabajado largos años en la zona.

Después de los saludos en el parador, entramos en la escuela, y otra vez saludos a las madres de familia que se encontraban en la entrada, a los maestros, y al final llegamos al salón de tercero de primaria y saludamos a los niños de ese grupo.

—A ver, niños. Saluden —dijo la maestra del salón.

—Bueeeeenos dííías maaaeeeeestras —respondieron los alumnos.

—Queremos platicar con ustedes —les dijimos después de presentarnos—. ¿Quiénes quieren venir un ratito con nosotras?

—Sí, sí, yo, yo, yo —alzaban sus manos y brincaban en su silla.

Empezamos cada una de nosotras con uno o dos niños. Nuestra intención era recuperar relatos que nos hablaran de las prácticas productivas en torno a la siembra del maíz. Las preguntas posibles: ¿qué haces cuando vas al campo con tu familia?, ¿te gusta ir?, ¿por qué?

Luis y Mariana vinieron conmigo. Luis permaneció de pie recargado en el respaldo de la silla en la que Mariana se sentó. Ella se recargó en su mano sobre el mesabanco, y él se limitó a escuchar y a asentir con la cabeza algunas ocasiones.

—Cuéntenme, ¿sus familias siembran maíz?

—Sí, a veces.

—¿Ustedes los acompañan cuando van a sembrar?

—Sí, a veces

—¿Les gusta ir al campo con su familia a sembrar?

—Sí, pueees.

—¿Qué hacen cuando van a sembrar con su familia?

—Pues, ahí.

—¿Ustedes qué hacen?

—Mmm. ¿Vamos con ellos?

—¿Van tus hermanos?

—A veces.

—¿Qué haces cuando ellos van?

—No más ahí.

–Cuando están ahí, ¿qué les gusta hacer?

–¿Estar en el campo con mi familia?

–¿Ustedes juegan en el campo?

–Sí, pues.

–¿Les gusta?

–Sí.

–¿A qué juegan?

–¿A correr?

Los niños que brincaban y alzaban su mano con entusiasmo, ahora estaban quietos y mayormente callados. María era la que daba respuestas breves, y muchas veces respondían en tono de pregunta tratando de atinar con su respuesta a aquello que ellos suponían que yo quería escuchar.

A ambos niños también les pregunté sobre si llevaban a sus mascotas, sobre las herramientas de labranza que cargaban, los horarios o días de labor en el campo, y volver a preguntar: “Y tú, ¿qué haces en el campo?”, “y a ti, ¿qué te gusta hacer?”. Sus respuestas siguieron siendo más o menos las mismas, pocas y puntuales, acompañadas de gestos risueños.

Después de cierta insistencia, les devolví una amplia sonrisa; me levanté, les di a cada niño la mano, y les dije: “Gracias, vayan a recreo. Luego seguimos platicando”. Me dirigí al patio. Era la hora del recreo, y muchos de los niños se arremolinaban en la reja para recibir su almuerzo por parte de algunas mamás. Luis salió corriendo y gritando a sus amigos, y María se sentó con otras niñas en la parte de atrás del patio. Ambos parecían hablar activamente. Mientras yo observaba, Mario, de quinto año, se fue a sentar cerca de mí. Entonces, luego de hablar de su almuerzo, le pregunté si él había ido alguna vez al campo a sembrar. Otra vez obtuve el “sí, pueees”, y también que sí le gustaba. Pero él me habló del tractor.

–¿Cómo es el tractor? ¿Cómo funciona? –pregunté.

–Es grande, es como manejar un camión. Apenas estoy aprendiendo –dijo.

–¿Qué más me cuentas de cómo es el tractor?

–Pues la próxima le traigo una foto.

–¿Tienes cámara?

–Se la saco con el celular.

Ya no pude insistir en que dibujara o relatara por escrito cómo era el tractor; una foto de celular, pues sí, más fácil, casi obvio, si bien mi celular en esa época, en 2007, no sacaba fotos. Mario se fue a su salón y otra vez me quedé observando el recreo.

Se acercó Teté, mi otra alumna de trabajo social, y entonces recordando haber suspirado profundamente y decirle que no me platicaron casi nada. Teté, que ya había intentado la conversación días antes, hizo un ademán con ambos brazos abiertos hacia abajo y dijo: “A mí Lucía me contó que la arañó su gato porque ella lo quería bañar, no me quiso hablar de nada más”. Teté se reía discretamente mientras contaba los detalles del intento del baño al gato.

Al poco rato se acercaban Lourdes y Rocío platicando entre ellas.

–¿Cómo les fue? –les pregunté. Lourdes alzó la mirada hacia el cielo y dijo un largo “pueeee, creo que tenemos que seguir viniendo”. Comentó: “Es que no es como ir a las casas con sus papás y familiares”. Tal vez la gente en su casa se siente con más confianza o tal vez los niños son menos platicadores.

En eso estábamos, cuando llegó corriendo Mariana y me extendió una hoja con el dibujo de la bandera mexicana.

–¿Tú lo hiciste? –pregunté, y ella asintió con la cabeza– Qué bien te quedó. Ven, plátícame ¿quiénes están aquí en tu dibujo?

–Ésa soy yo, aquí está la maestra, aquí la puse a usted. Éste es mi abuelito que ya viene caminando por mí, con mi perro.

–¿Y estas hormiguitas?

–No son hormiguitas, son mis hermanos y mi papá que van al campo a sembrar. Mire, ahí van mis otros perros, atrás va mi mamá con el almuerzo... lleva tascalates y seguro frijoles. Mi hermano carga la coca.⁶

–¿Te gustaría hacerme un dibujo de cuando tú vas al campo con tu familia a sembrar?

La niña no contestó, volvió a sonreír y se fue saltando con su dibujo en la mano. Antes de la salida de la escuela, tenía a la niña de regreso a mi lado con otro dibujo en su mano. “¿Es para mí?”, “Sí, pero mañana le cuento porque ya me voy con mi abuelito”.

⁶ Instrumento de labranza prehispánico, adecuado para clavar e introducir la semilla.

Me volví asombrada a ver a Rocío y a Lourdes.

—Mañana con hojas de papel y acuarelas para todos los niños, y vamos salón por salón —les dije mientras nos reímos.

El recurso de los dibujos con los alumnos de escuela primaria fue central en la reconstrucción del relato de la vida productiva de los pobladores de San Andrés. Pareció entonces que cada grupo de población tenía sus formas y sus escenarios para ser expresivos. Resultaba entonces que aquellas lecciones sobre la interpretación del dibujo infantil en la facultad de psicología algo podían aportar a mi trabajo de investigación en una escuela rural.

FIGURA 4.

PORTADA DEL LIBRO DE GUTIÉRREZ (2008).



Creo que esa investigación logró ser un momento de síntesis de algunas hebras narrativas de mi previa época de formación. Escuchar e interactuar desde el lenguaje y la mirada de quienes relatan. Entrar en diálogo también. Regresar al tema de la cultura, pero ahora desde reconocer el dinamismo de la cultura de los pueblos en la actualidad,

que supo ubicar la propuesta de Gilberto Giménez.⁷ También, retomar la forma analítica sobre la cultura de Michael Cole,⁸ quien también trabaja la propuesta vigotskiana del desarrollo cognitivo. Reelaborar el sentido del conocimiento como construcción social en la apuesta de Berger y Lukman;⁹ atender el significado y el sentido del conocimiento y la educación, y apoyarme en la idea de la distribución social del conocimiento de Edwing Hutchins.¹⁰ Analizar el dibujo con el apoyo de los trabajos de Eissner.¹¹

Fue un proyecto de años y muchos productos que más adelante me implicó la posibilidad de trabajar la narrativa no sólo en el relato oral, sino también en la imagen.

En ese trabajo, también fue posible incorporar parte de la tesis de doctorado de Erica Cameran. Una chica italiana valiente que se propuso presentar su tesis, en la Universidad de Bolonia, en una narrativa personal. Ella tuvo que pelear en su universidad por defender este estilo, y yo por defender su contribución, con el género de cuento, dentro de la obra que se publicó como resultado de final de la investigación. La tesis de Erica y su defensa en Bolonia fueron uno de esos primeros ejemplos para la valoración de la narrativa en primera persona.

También Alberto Saucedo, del mismo pueblo de San Andrés y Rocío González, ella de Tabasco, lograron titularse de maestría con el proyecto; y si bien no realizaron una narrativa escrita de su experiencia, sí produjeron y valiosos relatos producto de intercambios con sus entrevistados. Alberto, con los pobladores de San Andrés, y Rocío, con los docentes de

⁷ Sociólogo de origen uruguayo. Actual investigador del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM. Una de sus obras de interés en mi formación: *Identidades sociales* (México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2009).

⁸ Psicólogo cognitivo estadounidense de la Universidad de California en San Diego. Destacado por sus trabajos de psicología cultural. Una de sus obras: *Psicología cultural* (Madrid: Morata, 1996).

⁹ La obra de amplia circulación de estos sociólogos alemán y austriaco: *La construcción social de la realidad* (1963), que tuvo en México gran relevancia en el ámbito educativo en la década de los ochenta.

¹⁰ Psicólogo cognocitivista de la Universidad de California en San Diego. Trabaja sobre la cognición distribuida. (E. Hutchins, *Cognition in the wild*, 1995).

¹¹ Con este autor no solamente acercarse al dibujo como medio expresivo, sino también como posibilidad de herramienta de indagación (E. Eissner, *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidos, 1998).

la escuela primaria en la que centramos la investigación. Alberto fungió como lo que Ferrández (2011) reconoció como etnógrafo nativo.

Más tarde seguí inspirándome con muchas otras autoras, con los trabajos de Oresta López (2010) y la oportunidad del ajuste del título de una de sus obras: *Que nuestras voces hablen*. Este título, ella misma lo comenta en presentaciones de esta obra, surgió de la participación de los docentes indígenas que Oresta atendió con su investigación. Retomar a Bárbara Rogoff, a Rossana Podestá, a Ruth Paradise, volver con más discreción a Freire, considerar a la propuesta de la escuelita zapatista, escuchar y leer a María Bertely, para después, varios años después, descubrir más cercanías con profesionales de otros campos, como el de la biología y la ecología.

IMPULSAR LA NARRATIVA PROPIA

Por ahora quiero señalar que buena parte de esta breve reflexión apenas logro realizarla ahora, lo cual me parece paradójico, porque años atrás, en el ensayo de formas para que los estudiantes de posgrado en pedagogía y trabajo social se abrieran a la *reflexión propia*, empecé a solicitar pequeños textos narrativos, como ejercicios de comprensión de la propia experiencia de investigación. Para ello, también me inspiró el llamado que Susan Street (2015) nos hizo a los participantes del proyecto del Centro de Investigaciones Dialógicas y Transdisciplinarias o CIDYT, que ella misma dirigió entre 2012 y 2014. Susan nos convocó a realizar nuestra propia narrativa sobre la participación que tuvimos en este proyecto. Todo un desafío, muy valioso ejercicio por el cierre colectivo en el cual nos implicamos todos los participantes de ese proyecto.

En este punto, creo que la enseñanza más provechosa puede ser el considerar a la narrativa como un ejercicio de autorreflexión, de implicación mutua y colaboración entre quien narra y quien interpela, una especie de intersubjetividad activa.

En esta línea creo que están ahora los trabajos de mis más recientes estudiantes Paola Fuentes, Pavel González, Isabel Vázquez y Diana Zamora, para mostrarlo con la narrativa de su propia experiencia de investigación.

FIGURA 5.
PORTADA DEL LIBRO DE ZAMORA (2018).



Diana regresó a San Andrés, la misma localidad en que años atrás trabajamos sobre el maíz, y lo hizo con una apuesta muy creativa de redes de participación infantil entre escuelas rurales de educación básica de México y Colombia. La historia parece continuar, tal vez, con una especie de contagio a una colega brasileña.

Acudí a la reunión de la Red Estrado en diciembre de 2018. Muy contenta de regresar a Lima. Una ciudad que en cierta forma me parecía cercana, calles tumultuosas, ruidosas y barrios que una vez fueron exclusivos, como detenidos en el tiempo, abriendo paso a modernidades de avenidas congestionadas y enormes edificios que parecen venirse encima de las anchas vialidades con desniveles. El lenguaje común, los cuerpos comunes, los andares parecidos, las miradas esquivas y sagaces al

mismo tiempo. Esa especie de racismo normalizado en que los barrenderos, los comerciantes ambulantes, los meseros, las trabajadoras domésticas son descendientes de los pueblos ancestrales de esas tierras. Lo extraño para mí es la rareza del mar y el sinuoso acantilado que da un mar con otros rostros, de tonos grises, pero también de un plata intenso.

Ya en la escuela privada, pero sin afán de lucro, en donde se realizó el seminario de la Red Estrado, después del almuerzo entramos al panel en el que me tocó participar sobre “Trabajo docente, ruralidades y educación en el campo”. Tal vez ese horario tuvo la consecuencia de una baja asistencia. Con siete personas como asistentes, además de las cinco que estábamos en el panel, se llevó a cabo la sesión. Dialogar con colegas argentinas, peruanas y brasileñas resultó de mucho interés, y los asistentes se sumaron activos al intercambio. Al salir de la sesión se acercó Greissy, una chica de sonrisa radiante y bellos ojos que mostraba cierta timidez, y en palabras portuguesas, que no recuerdo, me preguntó cómo podría ella conseguir un ejemplar del libro de narradores en red que llevé para la presentación dentro del panel. Le traté de explicar sobre la página electrónica del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, le di la dirección electrónica y mi correo; tal vez podría ella mandarme una carta, y yo enviarle unos ejemplares por servicio postal, le decía. Después, ante su mirada atenta y de duda manifiesta sobre mi decir, me sonréí con ella y le regalé el único ejemplar que llevaba conmigo. Pareció sorprendida, me dio las gracias. Me dijo que lo apreciaba mucho, que en las escuelas del estado de Bahía les iba a servir, sacó el celular y me registró en su teléfono. Eso resultó más rápido y sencillo que todos mis anteriores intentos por establecer contacto electrónico, cosa que celebramos con sonrisas mutuas y un abrazo, para luego despedimos.

DE LA NARRATIVA PROPIA A LA AUTOETNOGRAFÍA

Con este ejercicio autoetnográfico, algo me pude explicar sobre las razones de seguir adelante con un proyecto que en principio parecía acogado en tiempo y recursos. Cuando al fin se publicó el primer libro y cuaderno de trabajo (2009), como productos de la investigación sobre

los relatos del maíz, se sucedieron las invitaciones de presentación de las obras y luego de presentaciones a congresos. Todo ello parecía hasta cierto punto previsible. Más adelante, para 2010 y hasta la fecha, en el posgrado de pedagogía se acercaron a mi seminario alumnos que querían trabajar sobre interculturalidad o diversidad cultural, o bien quienes tenían intereses pedagógicos, con proyectos nada convencionales en cuenta, estudios de género, música, participación infantil, lengua y otros.¹² En todo caso, la narrativa en investigación o la investigación narrativa se ha abierto espacio en mi práctica académica cotidiana y me parece que el punto más novedoso para mí ahora está siendo recordar momentos significativos de mis acercamientos o descubrimientos del hacer narrativo, mediante la autoetnografía.

Tuvo lugar en este ejercicio reflexivo un aprendizaje sobre mi propio devenir. Logré volver explícito mucho de lo que estaba implícito respecto de mi vida, y aún más, era tácito. Porque, al fin y al cabo, como dice Bruner (2003), la narración forma parte de la vida misma. Tal vez en ello estuvo mi experiencia de crecimiento y desarrollo, primero entrenarme en la escucha, aprender del mundo en la oralidad de mi abuela, luego con la lectura ensanchar ese mundo; más adelante, iniciarme en la argumentación y el debate. Al estar ya en la realización profesional de las investigaciones sobre educación, entonces arribar al diálogo con autores y en ambientes formativos con compañeros y docentes, regresar a la escucha atenta y reflexiva; reconocer la posibilidad de la expresión pictórica como un espacio narrativo y luego emprender la experiencia de la autorreflexión y promoverla en mi trabajo docente. Así, llegué a entender un poco más de mi hacer en la investigación como una experiencia profesional y de vida y, por tanto, una experiencia de intimidad conmigo misma. Lo que creo observar ahora son algunos indicios del porqué un proyecto puntual, el de relatos sobre la vida productiva en torno al maíz, no ha dejado de resonar tantos años en mi hacer como investigadora, a pesar de que ahora no logro convencer a las fuentes financieras sobre

¹² El impulso de la narrativa propia en alumnos de posgrado para revisar su propia práctica de investigación, y de ahí poder elaborar la escritura de la tesis, llevó a la realización de una serie muy interesante de trabajos que quedaron registrados en una obra colectiva bajo mi coordinación. La investigación narrativa en educación, editada por el CRIM de la UNAM en 2020.

la investigación narrativa en educación, como cuando sí lo logré al apoyarme en las ideas de realizar un censo, una encuesta o una alternativa de modelo educativo o de rediseño curricular.

Si bien en mi trayectoria académica en algún momento hube arribado al interés por entrar al espacio de la subjetividad de los actores y de los sujetos de la educación, pienso ahora que tal pretensión depende de la posibilidad de abrir espacio para nuestra propia subjetividad y una vía lo puede ser el recurrir a la autoetnografía.

REFERENCIAS

- BERTAUX, D.
2005 *Relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.
- BRUNER, J.
2003 *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CONNELLY F. M. y D. J. Clandinin
1995 “Relatos de experiencia e investigación narrativa”, en J. Larrosa *et al.*, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes, 11-59.
- CROZZIER, M. E. Friedberg
1990 *El actor y el sistema: las restricciones de la acción colectiva*. México: Alianza.
- FERRÁNDIZ, Francisco
2011 *Etnografías contemporáneas. Anclajes, métodos y etnografías para el futuro*. México: Anthropos / Universidad Autónoma Metropolitana.
- GUTIÉRREZ, Norma G.
2021 *Investigación narrativa en educación*. México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Universidad Nacional Autónoma de México.
- 2008 *En San Andrés Tenextitla sembramos maíz*. México: , Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- LÓPEZ PÉREZ, Oresta

- 2010 *Que nuestras vidas hablen. Historias de vida de maestras y maestros indígenas tének y nahuas de San Luis Potosí*. San Luis Potosí: El Colegio de San Luis.
- LURIA, A.
- 1980 *Los procesos cognitivos. Análisis sociohistórico*. Barcelona: Fontanella.
- PALACIOS, Jesús
- 1980 *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Madrid: Laia.
- STREET, Susan
- 2015 *Trayectos y vínculos de la investigación dialógica y transdisciplinaria: narrativas de una experiencia*. México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Universidad Nacional Autónoma de México.
- VYGOTSKY, L.
- 1978 *La mente en la sociedad: el desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- ZAMORA, Diana Alexandra (coord.)
- 2018 *Narradores en red; experiencias de participación sin fronteras*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.