

Acercamientos al estudio de la historia de actores educativos

Amalia Nivón Bolán

Como pedagoga y antropóloga me he acercado al estudio de la formación del profesorado de educación primaria, a partir de las trayectorias de vida profesional de intelectuales que han colaborado en la configuración de la escuela primaria pública; estudio en el que ahora me siento identificada como una manera de entender las prácticas educativas de las que soy parte.

Conforme estudiaba la carrera de pedagogía, fui notando que la docencia comprendía más aspectos de los que veía sólo en mis maestros. Me resultaba difícil iniciar un proceso reflexivo sobre un plan de estudios, programa de enseñanza, el diseño de una clase o el debate de una política educativa.

En Chiapas trabajé en la zona zoque afectada por la erupción del volcán Chichonal en 1982, y posteriormente me vinculé al trabajo docente en la Universidad Pedagógica Nacional, en San Cristóbal de las Casas. Esta experiencia profesional me enfrentó a otras formas de convivencia física y social, pues

el trabajo consistía en enseñar aprendiendo mediante la metodología de la investigación-acción participativa.

En esta época, tuve oportunidad de realizar un estudio sobre la vida y obra pedagógica de un profesor alemán que en la década de los años sesenta fundó una escuela primaria, donde enseñaba a niños bilingües y monolingües a leer y escribir empleando metodologías propias, que muchos profesores en 1994 aún empleaban. Me preguntaba cómo era posible educar si desconocíamos quién o quiénes eran esos otros a los que debíamos educar; para qué y cómo educar a aquellos que tienen una forma de vida tan distinta a la hegemónica. Si bien es cierto que el pensamiento del brasileño Paulo Freire me inspiraba a conocer al otro, me di cuenta en Chiapas que conocía muy poco de la vida de esos otros, y que en México había muchas formas de ser otros, que yo era sólo una más de entre esas formas de ser.

Nuevamente en la Ciudad de México, me incorporé al trabajo en la UPN, ahora en la unidad Ajusco. Mis intereses se centraban más en la comprensión de otras realidades educativas de nuestro país, que en el manejo de programas de formación con perspectivas de educación nacional.

Al relacionarme profesionalmente con profesores, me he percatado de su necesidad por conocer proyectos escolares que contribuyan a mejorar el trabajo escolar, de ahí mi interés por conocer de manera más profunda el proceso de formación de los docentes en este nivel educativo, y cómo participan en las políticas educativas desde diversos contextos institucionales. Me ha interesado cuestionarme sobre la formación docente en la enseñanza primaria, en tanto que este nivel de instrucción es principalmente responsabilidad de las políticas públicas de los estados nacionales.

Me sorprendía –y aún me sorprende– el desenvolvimiento de los profesores en los distintos ámbitos sociales que los conforman como sujetos educativos: lugares de origen, entorno sociocultural, identidades, condiciones que en lo particular aún me resulta complejo entender por la experiencia migratoria que vivimos, no sólo del campo a las ciudades, también entre ciudades y continentes. El origen de mis padres es Oaxaca, y personalmente he vivido y sigo trabajando con profesores y estudiantes universitarios de distintas regiones étnicas del país.

Pongo atención en entender las dificultades pedagógicas e institucionales que condicionan la comprensión del profesorado al establecer vínculos de enseñanza y aprendizaje. Quienes hemos pasado por la escuela primaria pública,

tendemos a pensar que la formación inicia con la enseñanza de la lectura y la escritura, saber las operaciones aritméticas y hacer las tareas que dan sentido y utilidad a la vida familiar y social. Desde ese punto de vista, no es difícil suponer que existe un proceso al que todo docente se enfrenta reiteradamente, aunque de manera única.

El sistema escolar favorece la formación en ciclos y niveles educativos, dinámica que responde a políticas de gobierno de sociedades modernas más que a intereses particulares de los educandos. Quise buscar respuestas en el pasado y detenerme en las experiencias formativas de profesores normalistas; conocer cómo trabajaban en las escuelas de la ciudad y del campo; cómo castellanizaban, enseñaban a leer y escribir sin que los estudiantes entendieran el español; cómo trabajaban contenidos nacionales de manera uniforme, qué pensaban y proponían los profesores de nuestro país.

A través de la pedagogía he ido conociendo distintos modelos de enseñanza de diferentes épocas, enfoques y posiciones epistémicas empleadas en distintas etapas de la vida de una persona. La antropología me ha permitido adentrarme al estudio de esas prácticas como expresión sociocultural y política de los pueblos y sus sistemas de enseñanza. La historia y la filosofía me han enseñado a conocer los fenómenos escolares y de formación como procesos de cambio, resistencia, tensión y de rupturas que experimentamos en lo individual y colectivo (Todorov, 2016).

El ya no pensar sólo a partir de la pedagogía me facilitó incursionar en el estudio de realidades educativas diversas; en la formación profesional del magisterio de manera no uniforme. En mis prácticas escolares experimentaba constantemente dudas sobre cómo debía ser la formación pedagógica y si comprendía las necesidades profesionales de los profesores.

Con esta motivación, me dediqué a estudiar cómo era la formación en las escuelas normales cuando la política educativa liberal en el gobierno de Porfirio Díaz dio impulso a la uniformidad de la enseñanza en las escuelas primarias públicas y en las escuelas normales. Me interesaron las formas de participación del profesorado que egresó de las normales de Jalapa y de la Ciudad de México entre 1890 y 1900, y así pude detectar cambios impulsados por una política de control y regulación sobre qué y cómo debía trabajarse en las escuelas primarias oficiales la enseñanza racional y objetiva, así como los deberes morales y ciudadanos.

En este proceso, me he percatado de mis limitaciones en el quehacer del historiador, temía perderme al revisar archivos de revistas, periódicos, de oficinas públicas. Sé que a través del trabajo se cultiva el oficio, pero la formación de historiador sin duda ayuda a evitar algunos tropiezos. Los que nos acercamos a la historia de la educación desde otras experiencias formativas podemos aprender el rigor del oficio, sin restarle creatividad al trabajo de problematización e indagación. A veces nos percibimos fuera de lugar y sin mucha claridad del camino que emprendemos, pero he aprendido que el fenómeno educativo nos acerca como seres humanos, reflexivos y propositivos.

En mi caso, el interés por reconstruir a través de la prensa especializada del siglo XIX trayectorias de vida profesional de intelectuales preocupados por la educación pública, me ha llevado a vincular agentes educativos, cuyas acciones e ideas atraviesan espacios locales que contribuyen a darle sentido a los procesos de cambio social a través de la escuela y viceversa. Periódicos, revistas, asociaciones científicas y literarias, congresos, programas y libros escolares, reglamentos, etc., así como la propia migración de intelectuales que acuden a formarse o formar a otros en escuelas rurales y urbanas me ha llevado a tejer rutas que siguieron profesores que al egresar de la Escuela Normal trabajaron en entidades como Jalisco, Guanajuato, Colima, Veracruz, Sonora, Chihuahua, Coahuila, Tlaxcala, San Luis Potosí, Sinaloa, Puebla, Oaxaca y Tabasco, articulándose a partir de las escuelas locales a una diversidad de formas de trabajo educativo.

En mis últimos trabajos he tomado los congresos pedagógicos celebrados en distintos países de América Latina y Europa a finales del siglo XIX para identificar las preocupaciones temáticas y posturas de grupos de educadores o intelectuales que impulsaron los sistemas nacionales de educación básica; y cómo desde las reflexiones de los docentes pueden develarse contradicciones y posturas críticas que nos adentran en la complejidad de las prácticas educativas. Ahora puedo señalar que al describir trayectorias profesionales me apoyo de la prosopografía para analizar las relaciones sociales que sostienen, adentrándome a los estudios de redes sociales en el campo de la historia de la educación (Roldán, 2013; Schriewer, 2006).

En este camino reconozco a la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación como un andamiaje para el conocimiento de otras experiencias de trabajo colegiado en el campo de la formación y quehacer profesional de profesores; sus historias y trayectos de vida me han acercado a otras perspectivas metodológicas de la historia de la educación.

Asimismo, he aprendido a repensarme, a sentirme acompañada en un proceso continuo de formación. En la perspectiva de Gadamer (2000), educar significa educarse junto con otros; aprender a investigar es, por tanto, además de un acto individual, una práctica colectiva donde el lenguaje oral y escrito nos permiten establecer diálogos como lectores que nos ayudan a entendernos entre nosotros y a otros. Esta perspectiva me ha permitido mover prejuicios aprendidos y asombrarme ante las semejanzas y diferencias de los actores educativos, reconocerlos como individuos y colectividades en sus debates, intereses, posiciones, circunstancias y conflictos.

El camino me ha acercado a posiciones políticas e ideológicas que subyacen en la historia de la escuela primaria pública en distintos contextos de América Latina, y distinguir procesos (Quijano, 2012) que responden a las particularidades de los congresos pedagógicos de América y Europa a finales del siglo XIX. He tratado de entender el tejido intelectual y educativo que influye en el poder de las alianzas políticas, mirar las tradiciones y los cambios de manera más estrecha, los contenidos de enseñanza y libros escolares como parte del motor escolar, donde circulan formas institucionales de control, discriminación, uniformidad, simulación y tensión que son parte de nuestras identidades nacionales.

Los textos de la prensa que analizo responden a prácticas socioculturales de sujetos concretos, los cuales ayudan a describir elementos de un fenómeno educativo. Al leer las narrativas, busco entender la dinámica sociocultural y política que enfrentaban los actores, comprender cómo describen y analizan su realidad; busco en el lenguaje preguntas que me acerquen a sus circunstancias, conflictos, resistencias, desafíos. El proponer hipótesis de trabajo me ayuda a enfocar mi lectura en los textos y ser más consciente de mis dudas y supuestos teóricos con los que trabajo. Formular una pregunta sin entender el contexto de los textos resulta una quimera, que lejos de iluminar un camino, lo nubla. Desde mi experiencia, las preguntas de investigación, así como las hipótesis, han guiado la lectura de los textos y construido narrativas de lo que busco y encuentro.

Para ello, me parece conveniente dejarse guiar por quienes nos han enseñado a valorar el sentido común y lo que denominamos intuición, es decir, aquello en lo que confiamos de nosotros mismos que nos ayuda a comprender el mundo, hasta lograr sentir cierto *extrañamiento* de aquello que suponemos normal, entonces surge la pregunta y el interés por encontrar respuestas.

Autores como Gadamer (2000) y Ricoeur (2013) han influido de manera significativa en la manera de acercarme al concepto de formación en educación y a los textos escritos. La hermenéutica de Gadamer me permite trabajar con el concepto de formación como un proceso ontológico, esto es, el ser humano como acto *in continuum* movimiento; de modo que los actores educativos que analizo no sólo son, sino que lo son en los diferentes actos que los conforman como intelectuales. La hermenéutica de Ricoeur me ha enseñado a ser sensible y flexible al dialogar con los textos, con ese “otro” cuyo contexto es semejante y distinto al mío, y entender que ambos somos actores y narradores, leemos textos e interpretamos nuestros actos y los de otros; en el habla está el acto, y en el discurso, un texto y un acto.

El estudio de la historia de la educación me ha permitido transitar por caminos que me han llevado a reconocer la alteridad y la mismidad; asumirme un agente con facultades y limitaciones que, de manera responsable y respetuosa, pretende ver en los textos de los otros un espejo que me remite a mí como otro.

Sin la sistematización de la información detectada no hubiera advertido la complejidad de lo que estaba investigando. Pasar de la información al dato requiere darle un sentido a lo que se busca, así, los conceptos pasan a ser herramientas para volver a darle sentido a mi propia realidad educativa, a mi ser en formación y a mis actos como formadora de profesionales de la educación, tomando como base los propios contextos.

Como antropóloga y pedagoga, me interesa conocer el presente de “el otro”, a ese sujeto semejante y diferente a mí, aquél con el que me relaciono afirmando, y a veces negando, su legado, sus tradiciones, sus costumbres. Los procesos de formación son procesos de vida que traen a la historia de la educación al presente. Creo que por eso a muchos profesionales de la educación nos inquieta y apasiona este campo de conocimiento. Acercarnos a los relatos de vida de maestros, a los archivos escolares, a las revistas de educación, para encontrar respuestas de lo que somos y con frecuencia olvidamos.

Los textos con los que trabajamos nos trasportan a otras épocas y acortan la distancia del tiempo y el espacio. La investigación, en el caso de la historia, genera nuevos conocimientos de nosotros mismos. En mi caso, el trabajo de campo que he realizado ha sido desde entonces un “viaje” que me aproxima a mí misma y a otros, que como yo, somos agentes educativos; como el oficio del etnógrafo, me acerco al trayecto de vida de otro “viajero”, su historia perso-

nal y colectiva, su contexto, y así voy siendo parte también de la historia de la educación que construimos.

Concluyo esta reflexión señalando que en mi formación, la pedagogía, la antropología y la historia me acompañan en mi andar profesional. Me han colocado en una perspectiva hermenéutica desde donde aprendo a hacer investigación educativa, a relacionar elementos que nos dan sentido para entendernos, reinventarnos como seres humanos y mantenernos alerta, vigilantes, lo más cercano a lo que la educación nos permite crear de manera individual y grupal, porque ahora entiendo que la investigación histórica no se hace en la soledad, sino en el encuentro con los otros.

Reconozco que en no pocas experiencias profesionales mis encuentros con la alteridad me han generado revuelos, choques culturales, aislamiento, conflictos de identidad, descontentos; pero también sería falso decir que no he aprendido de todo ello. Como pedagoga, antropóloga e historiadora mi acercamiento con el otro me ha dado oportunidades para comprender lo humano en su diversidad y restringir los parámetros de uniformidad, control y seguridad que falsamente buscamos como refugio.

Referencias

- Gadamer, George. (2000). *Educación es educarse*. Conferencia dictada en el Gymnasium Dietrich-Bonhoeffer de Eppelheim [19 de mayo de 1999]. España: Paidós. Recuperado de: <<https://www.uis.edu.co/webUIS/es/mediosComunicacion/revistaSantander/revista6/nuevasCorrientesIntelectuales.pdf>>. Consultado el 8 de noviembre de 2016.
- Quijano, Aníbal. (2012). Constitucionalidad, movimientos sociales y derechos humanos en América Latina, 200 años de desafíos latinoamericanos. *Historia, memoria y futuro en América Latina* (pp. 86-108). Memoria del VI Encuentro Noviembre, del 4 al 6 de noviembre de 2010, Ciudad de México. México: Cerezo Editores.
- Ricoeur, Paul. (2013). *Sí mismo como otro*. Argentina: Siglo XXI.
- Roldán Vera, Eugenia. (2013). Para desnacionalizar la historia de la educación. Reflexiones en torno a la difusión mundial de la escuela lancasteriana en el primer tercio del siglo XIX. *Revista Mexicana de Historia de la Edu-*

cación, I(2), 171-198. Recuperado de: <http://www.somehide.org/numero-2-2013.html>.

Schriewer, Jürgen. (2006). Internacionalidades múltiples: surgimiento de una ideología a nivel mundial y persistencia de criterios ideosincráticos mundiales. *Redes intelectuales transnacionales* (pp. 359-408). España: Ediciones Pomares.

Todorov, Tzvetan. (2016). *Insumisos*. España: Galaxia Gutenberg.