

PERSPECTIVAS

JUAN ANDRÉS ELÍAS HERNÁNDEZ

andres.elias@uacj.mx ORCID: 0000-0002-0876-3542
Profesor investigador de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

Narrative for a dissertation defense: walking trails to open paths

Narrativa para la defensa de una tesis: andar sendas para abrir veredas

Resumen

Se presenta de forma íntegra la narrativa utilizada para la defensa de la tesis doctoral titulada: “Una utopía compartida: formación docente a través de la investigación-acción participativa. Narrativas de un viaje autoetnográfico”. A través del documento en mención se comparte una experiencia que articuló la investigación-acción participativa y la autoetnografía, para la comprensión y el desarrollo de una propuesta de formación docente. En esta investigación se aspiró a constituir un espacio en el que cohabitaran las ciencias sociales, las humanidades y las artes, para lo cual se exploró el uso de diversos recursos literarios y musicales, de la mano con herramientas provenientes de la investigación cualitativa, con objeto de construir una comprensión holística del objeto de estudio e intervención. En sintonía con las características de la disertación descrita, y de la experiencia en la que se desarrolló, se consideró pertinente realizar la defensa de tesis a través de una narrativa; tal decisión responde a la convicción de que este recurso, por su carácter introspectivo y su potencial para conformar un ambiente dialógico y dialéctico, permite comunicar de forma integral una experiencia y sentar las bases para entablar una conversación con la audiencia.

Palabras clave: tesis de grado, narrativa, formación docente, investigación-acción, autoetnografía.

Abstract

The narrative used for the defense of the doctoral thesis entitled “A shared utopia: teacher training through participatory action research. Narratives of an autoethnographic journey”, is presented in full. Through the aforementioned document, an experience is shared that articulated participatory action research and autoethnography, for the understanding and development of a teacher training proposal. In this research, it was sought to constitute a space in which the social sciences, the humanities

and the arts coexisted, for which the use of various literary and musical resources was explored, jointly with qualitative research tools, in order to build a holistic understanding of the object of study and intervention. It was considered appropriate to defend the thesis with a narrative, according to the characteristics of the described thesis and the experience in which it was developed. This decision responds to the conviction that this resource allows an experience to be communicated in a comprehensive manner and to lay the foundations to start a conversation with the audience, due to its introspective nature and its potential to shape a dialogical and dialectical environment.

Keywords: degree thesis, narrative, teacher training, action research, autoethnography.

Introducción

Mediante la tesis “Una utopía compartida: formación docente a través de la investigación-acción participativa. Narrativas de un viaje autoetnográfico” (Elías, 2021), compartí una experiencia de indagación que articuló la investigación-acción participativa y la autoetnografía, para la comprensión y el desarrollo de una propuesta de formación de docentes en educación superior. En aras de comprender de forma holística el objeto de estudio e intervención, en dicha investigación trabajé en construir un espacio en el que coexistieran y se interrelacionaran las ciencias sociales, las humanidades y las artes, para lo cual exploré el uso de diversos recursos literarios y musicales, así como de herramientas provenientes de la investigación cualitativa, procurando integrar, además del rigor metodológico, mi subjetividad, mi afectividad, y hacer manifiesto mi *locus* de enunciación.

Al concluir, me pregunté cómo debería realizar mi examen de grado doctoral, para ser congruente con los principios y aspiraciones que orientaron el esfuerzo investigativo; la respuesta fue: a través de una narrativa, por su carácter introspectivo y su potencial para conformar un ambiente dialógico y dialéctico, que permite comunicar de forma integral la experiencia y sentar las bases para entablar una conversación con la audiencia. A continuación, presento la narrativa que utilicé, esperando poder extender el diálogo a otros espacios y momentos.

Narrativa

Frente a la razón pura físico-matemática hay, pues, una razón narrativa. Para comprender algo humano, personal o colectivo, es preciso contar una historia (Ortega y Gasset, 1964, p. 40).

Realizaré la presentación de mi examen de grado a través de una narrativa, no podría ser de otra forma, dadas mis decisiones y convicciones; en esta narrativa atenderé de forma puntual a los requerimientos que un ejercicio de esta índole demanda, pero no me limitaré a ello, buscaré trascender esto, mostrando mis reflexiones, mis dudas e incertidumbres, mis emociones y sentimientos; trataré, en lo posible, que observen a este Andrés de cuerpo entero, transparente, con las fortalezas que he construido en el devenir del tiempo, pero también con las fragilidades que me complementan. Inicio.

En primera instancia les comunico una decisión fundamentada en la obra de Laurel Richardson (1995), a lo largo de esta narrativa no utilizaré citas textuales, creo, al igual que ella, que podrían distraerme y limitarme en cuanto a lo que de forma honesta deseo expresar; no significa esto que todo cuanto emita es producto de epifanías personales, nada más errado, he caminado en hombros de gigantes, y mi mirada y saberes no habrían surgido, sin la invaluable aportación de tantas mujeres y hombres que nos han legado el fruto de su trabajo intelectual. Eventualmente mencionaré a alguien, porque en su momento sentí que la argumentación lo ameritaba, pero será siempre en los términos en los que les interpreté, con lo que, además, les eximo de mis posibles elucubraciones.

Tengo además una segunda advertencia inspirada en Graciela Frigerio, educadora argentina: la emoción, la pasión y la convicción con la que me escucharán no puede, ni debe traducirse como un posicionamiento dogmático e incuestionable, tan solo son ideas peregrinas que hasta el día de hoy anidan en mí, pero que quizá con el tiempo, me abandonen, para dar cabida a otros saberes, a otras certezas pasajeras, mientras navego en este océano de incertidumbre, como escribiría Edgar Morin (1999), el filósofo y sociólogo francés de la complejidad.

Presentar mi examen de grado doctoral es algo que anhelé, al menos de forma consciente desde el 2003, cuando inicié mi licenciatura, quizá desde antes sin saberlo; sabía que para llegar al lugar que deseaba, no bastaba una licenciatura, había que llegar a este momento. Mi andar fue lento, tanto como mis condiciones de vida me lo permitieron, pero grato y enriquecedor, aun cuando algunos momentos fueron oscuros y difíciles; en esos instantes, por fortuna, hubo brazos y voces que me sostuvieron y alentaron.

Mi primer encuentro con la educación fue a través de la educación básica y abierta de personas adultas, durante esta experiencia pude observar un mundo que me era un tanto desconocido, el mundo de los desertores de la escuela, epíteto cruel con el que se nombra a quien no puede o no quiere ajustarse a las exigencias del anquilosado sistema educativo; luego, una vez concluida mi Licenciatura en Educación, en un salto temerario, abandoné mi experiencia en el campo industrial y empresarial —y con ello un significativo salario—, para sumarme al campo de la educación superior, en labores administrativas, de docencia y de formación docente, aquí y allá, para poder compensar el salario perdido. Ahí, quizá, nació la idea que originó mi propuesta de investigación doctoral.

A través de estas múltiples experiencias, pude conocer y aprender de docentes maravillosos que colmaron mi alforja de ilusiones, sueños y esperanzas; pero también a profesores, unos abatidos, otros irreflexivos, acrílicos, que lejos de impulsar a sus estudiantes, convertían su proceso educativo en una experiencia, digamos, no grata, cuando no detestable.

Frente a tal situación, me preguntaba ¿por qué sucedía esto?, y tal pregunta me llevó, en primera instancia y a través de mi maestría, a cuestionar las ideas y creencias que subyacen a la práctica docente; y ahí se hizo más evidente la necesidad de indagar en uno de los elementos que condicionan la práctica del profesorado, la formación docente, que en ocasiones —no pocas—, tan solo era una lánguida silueta de esta, caracterizada por su verticalidad y por el vaivén entre dos posturas: un teoricismo exacerbado en ocasiones, y otras, un instrumentalismo castro; en cualquiera de estas formas, se limitaba a ser una experiencia descontextualizada que reducía a su mínima expresión la capacidad de autodeterminación del magisterio.

A partir de esto, empecé a buscar elementos, teórico-conceptuales y experienciales, en aras de abonar a una manera distinta de coadyuvar en la formación docente; cada nuevo curso o taller al que era invitado, se constituía en una oportunidad para imaginar una forma distinta de realizar esta labor.

Por tanto, cuando inicié el doctorado, el problema de investigación que deseaba abordar me era claro, la formación docente, y mi propuesta metodológica también, no deseaba sólo investigar, sino, aunado a ello, intervenir a través de la investigación-acción, que hacía tiempo venía

estudiando y de forma incipiente desarrollando, y digo incipiente, porque a pesar de mis esfuerzos, no imaginaba siquiera el camino que me aguardaba en esta experiencia, y que me llevó a indagar, tanto como me fue posible, en esta propuesta metodológica. Y fue en este instante cuando emergió un susurro, que poco a poco se fue constituyendo en una impetuosa voz: en nuestras cruzadas investigativas, no sólo vamos en la búsqueda obnubilada del santo grial —nuestros objetos de estudio—, sino, que la propia experiencia, y nuestras decisiones metodológicas, también se tornan en objeto de estudio, tanto así, que una de las recomendaciones tradicionales para la escritura del capítulo final, en una tesis convencional, es dar cuenta de las limitaciones del estudio, algo inasequible o medianamente alcanzable, creo, sin que asumamos nuestra propuesta metodológica como un objeto de estudio, de segundo orden, si usted quiere, pero a fin de cuentas, objeto de estudio.

Inicié con un proceso muy convencional, un protocolo escrito en modo impersonal, debidamente citado, parco, porque había que expresar todo de manera clara, objetiva y sintética, por supuesto, argumentada y fundamentada. Todo iba bien, los comentarios eran, ¡los habituales!, mejora la redacción aquí, allá, cita esto, argumenta aquello, elimina esto.

Pero..., apareció, o, mejor dicho, resurgió la autoetnografía, método al que me venía aproximando de forma tímida, desde hacía ocho años al menos; impulsado por una intuición, un llamado interno a explorar una forma distinta de concebir y vivir el acto investigativo, o indagatorio quizá. Y todo cambió...

Hubo personas, dentro y fuera de la institución que me apoyaron sin dudarlos, otras, me miraban con un poco de incertidumbre, pero con la disposición de embarcarse conmigo en esta travesía, y otras, que me miraban como un ente raro, aprendiz de novelista, hedonista ensimismado, profanador de la sacra academia, anarquista metodológico, un paria en el ámbito de la convencionalidad investigativa.

Lo bueno es que encontré a otras personas con los que coincidía, al interior del Centro de Investigación y Docencia de Chihuahua (CID) y fuera de la institución, que me sostuvieron en mis momentos de incertidumbre ¡y de extenuante trabajo!; en varias ocasiones, dadas mis limitaciones, tenía que trabajar en dos versiones, una, la tradicional que me era conocida y relativamente fácil, y luego traducir esto al lenguaje

autoetnográfico. Les soy sincero, hubo momentos en que me pregunté, como diría nuestro filósofo popular asumido juarense, Juan Gabriel, el cantautor, ¿pero qué necesidad?, tan fácil que era entregar una tesis convencional, que no transgrediera ninguna de las reglas que a lo largo del tiempo se han venido apilando, y que en ocasiones se operan, así, como si fuera algo “natural”. Pero para mí, ya no había vuelta atrás, como diría el buen Francisco Barrios “El Mastuerzo”, músico y compositor mexicano, ya nomás me quedaba este camino, al menos si quería ser fiel a mis convicciones, algo que, a las personas de mi generación, les resulta importante.

Asumir que tenía en la formación docente, un objeto de estudio, pero que además aspiraba a analizar y reflexionar sobre mi compleja propuesta metodológica —integrada por la investigación-acción y la autoetnografía—, como objetos de estudio, me llevó por vericuetos e indagaciones enriquecedoras, y sobre todo, a interpelar la estructura y la forma tradicional de presentar documentos recepcionales, para lo cual fueron importantes, la voces de Elizabeth Aguirre-Armendáriz (2010) y Helio García (2015), en nuestro país, de Barbara Czarniawska (2004), catedrática sueca, de Kath Fisher y Renata Phelps (2006), Ortrun Zuber-Skerritt y Margaret Fletcher (2007), Judith Meloy (2002), Laurel Richardson (2000), Carolyn Ellis y Arthur Bochner (2000), Norman Denzin e Yvonna Lincoln (2018), y una pléyade de investigadoras e investigadores, que buscaban ensanchar los márgenes de la investigación cualitativa; a todas ellas y ellos, gracias por mostrarme que mis frágiles intuiciones, tenían un lugar en la academia.

Estas decisiones, entre otras, me llevaron a incorporar un capítulo inicial en el que intentaba hacer explícito lo que deseaba realizar, al cual titulé: Notas preliminares para bosquejar el sentido y los rasgos de este esfuerzo, agradezco a todas y todos mis lectores sus apreciaciones y sus cuestionamientos que me llevaron a escribir y reescribir este apartado; ¿logré clarificar lo que intentaba hacer?, no lo sé, creo que todo texto requiere de la implicación del lector, con sus filias y fobias personales e institucionales; lo que puedo honestamente decir, es que lo intenté, y lo hice con todas las fuerzas y saberes que poseía, de manera que al enfrentarme al más riguroso de los juicios, el espejo, al que no podemos ocultar nada, tuviera la dignidad para sostener la mirada.

Para la construcción de mi objeto de estudio indagué sobre aspectos

estadísticos, políticos e históricos sobre cómo se fue configurando la formación docente; pude ver mis intuiciones constatadas en diversos estudios de carácter investigativo, que justo develaban las inconsistencias y vacíos de la formación docente en educación superior, pero sobre todo, las implicaciones que esto derivaba en nuestras prácticas educativas, y cómo, en ocasiones, nos alejaba de este ideario que es la formación integral de profesionales; estos hallazgos, como lo planteé, concordaban con mis intuiciones, y saberes construidos en mi incipiente labor como “formador” de docentes; este término, formador, con el tiempo, me parecería erróneo, soberbio e incluso pernicioso en tanto que subordina epistemológicamente; esto, sobre todo a partir de leer a Gilles Ferry (2008), investigador y educador francés, y a Elsa Gatti (2008), uruguaya especialista en pedagogía universitaria, y sobre todo, por el insistente llamado de Elizabeth, por interpelar las categorías conceptuales sobre las cual se yergue este edificio imaginario.

Posteriormente, desarrollé un estado del arte sobre la formación docente en la que consideré dos aspectos para la conformación de mis ejes de análisis: el primero, la confluencia o no, de actividades investigativas y formativas, como parte de una sola experiencia, y segundo, la participación del profesorado en tales esfuerzos de investigación; partía de la intuición de que la formación habría de potenciar la autonomía del profesorado y en este tenor, desarrollarse en estrecho vínculo con sus preocupaciones y necesidades más acuciantes, aunque no necesariamente conscientes.

Con estos criterios bajo el brazo, pude establecer tres ejes de investigación en este campo: el primero, investigaciones realizadas por expertos que indagaban en diversas experiencias formativas realizadas con antelación; un segundo eje, en el que la investigación y la formación caminaban de manera simultánea y estrechamente vinculada, pero en las cuales la participación del profesorado era limitada, cuando mucho como informantes clave; y finalmente, ejercicios en que, como yo aspiraba, la investigación y la formación se constituían en una sola experiencia, pero en los que además, el profesorado tenía una mayor participación. Después de esta tarea, pude visualizar con mayor claridad lo que buscaba hacer, impulsar experiencias de formación docente, en las que el profesorado se involucrara de forma paulatina, pero activa, en la problematización de la formación de sí mismo, y a partir de esto,

en la definición y construcción conjunta de un trayecto de formación en torno a los aspectos que como colectivo, nos fueran relevantes, y en la que su participación, no fuera como simples espectadores o participantes activos de una obra que les era ajena, sino que se inmiscuyeran, en la medida de sus posibilidades, en la definición de los propósitos formativos, los contenidos, las estrategias, la implementación conjunta de estas, y la valoración de los resultados; un proceso, para muchos, atípico e incierto. Esta senda, la imaginé en primera instancia, como un proceso de investigación-acción, pero con el tiempo, y el desarrollo simultáneo de otros apartados de mi tesis —entre ellos y de forma principal el metodológico—, me vi en la necesidad de indagar más y de proponer una forma, no innovadora, pero sí particular, de concebir la investigación-acción, que, para entonces, ya sabía, debería ser de enfoque participativo.

La justificación de este estudio radicaba, no solamente en una mayor eficacia y eficiencia del acto formativo, sino, y principalmente, en su potencial para detonar procesos verdaderamente autónomos, en los que el profesorado, de manera colectiva, tomara su formación, o al menos parte de ella, en sus manos, consolidando comunidades epistémicas, de aprendizaje y educadoras, capaces de palear con el vendaval tecnocrático que busca subsumir la labor docente al de un mero operador de planes y programas, y que no en pocas ocasiones, oculta intenciones obsesivas por el control y la manipulación de los sujetos.

Y así, de forma progresiva y flexible, como suelen establecer los múltiples manuales de investigación cualitativa, se fue consolidando una pregunta: ¿cómo coadyuvar en la construcción de capacidades en los docentes, desde una perspectiva participativa que fomente la autodeterminación de los procesos formativos en un grupo de maestros de educación superior?

En virtud de este cuestionamiento se fue haciendo importante constituir una comunidad, en la que se problematizara el acto de formación en la docencia, que visualizara la investigación-acción participativa como una posibilidad, y que se embarcara en un acto formativo y coformativo abierto a la contingencia, a la incertidumbre, y con ello, a la posibilidad creadora.

Recorrí múltiples vericuetos sobre los aspectos teórico-conceptuales de la formación docente, abrí ventanas maravillosas que me invitaban a

recorrerlas, así, con la tranquilidad de aquel que no le urge entregar una tesis, pero que, pragmáticamente abandonaba, dejándolas semiabiertas, para regresar a ellas después, con mayor tranquilidad.

En primera instancia, problematicé el vínculo entre teoría y práctica, como antesala para construir una mayor comprensión del papel de la teoría en mi investigación. Me pregunté por el estatus profesional del oficio docente, y sobre las características del profesorado universitario; indagué sobre el devenir histórico de la formación de las y los maestros de educación superior en nuestro país, sobre las orientaciones, entornos, fases, etapas, modelos y estrategias para su formación; y finalmente definí lo que, para mí, y con base en lo analizado, sería la formación docente.

La formación, que no entrenamiento, adiestramiento o capacitación, incorpora aspectos teóricos y prácticos de forma dialógica y dialéctica; es un proceso integral que no sólo aborda lo cognoscitivo, sino las dimensiones sociales, afectivas y políticas del acto educativo. Es una experiencia que nos vincula con otros y con nosotros mismos, que posibilita un encuentro humano entre sujetos que viven, disfrutan y en ocasiones sufren los devenires de la docencia, que nos inspira a la acción colectiva y a la transformación de nuestras realidades y de nosotros mismos.

Detona una fuerza deconstructiva que interpela nuestros basamentos paradigmáticos; nos hace conscientes de las creencias en las que, como propondría José Ortega y Gasset (1940), nos constituimos, movemos y somos; nos conduce a la libertad de pensamiento y a la búsqueda de nuestra autonomía.

Como ya establecí, la ruta metodológica se fundamentó en dos propuestas, investigación-acción participativa y autoetnografía, que, para comprenderlas y utilizarlas con responsabilidad, se constituyeron en objetos de estudio, no sólo desde la indagación documental, sino desde la práctica investigativa cotidiana; pude construir, de la mano de múltiples autores, y a partir de mis vivencias personales y colectivas, una visión compleja de ambos campos de conocimiento.

Pude observar la evolución histórica y paradigmática de la investigación-acción, reconocer que al interior existen múltiples voces y formas de asumirla, y que las visiones que buscan homogeneizar este campo, se impactan contra la realidad investigativa, que por mucho trasciende lo

que de ella se escribe; mapa no es territorio, las categorías conceptuales son incapaces de abrazar a la realidad, y las propuestas individuales, tan sólo son un referente en este campo de investigación. Después de navegar en las aguas de la investigación-acción participativa, y abrevando especialmente de las perspectivas críticas y latinoamericanas, asumí, para mí, una forma particular de observarla, procurando que guardara la consistencia elemental.

Hoy, concibo a la investigación-acción participativa, como una experiencia, un suceso único, abierto a las contingencias, e intuitivo; que se construye sobre la marcha y mediante las interacciones y las complejidades del momento, sin que ello implique trabajar en la informalidad o con ausencia de un horizonte hacia el cual caminar. Que construye desde la colectividad una mirada comprensiva sobre nuestros objetos de intervención; que, a su vez, tampoco es solipsista. Una experiencia dialéctica de comprensión y acción colectiva orientada a la construcción de utopías emancipadoras compartidas; experiencia en la que tienen lugar prácticas simultáneas e interactivas, que enfatizan, en determinados momentos, ciertos aspectos, como observación, comprensión, reflexión, imaginación, proyección, acción y aprendizaje, de forma heurística, no algorítmica.

Desde esta idea, el trabajo de campo se constituyó en dos ciclos de investigación-acción participativa, cada uno bajo la siguiente lógica: primero, se buscó establecer de manera colectiva las problemáticas y temáticas relevantes para el grupo, con objeto de constituir las en nuestro objeto de estudio, intervención y punto de partida; luego, se acordaron los principios que orientarían el esfuerzo, la dinámica de trabajo, los contenidos y las formas de valoración de la experiencia; acto seguido, se desarrolló el plan de trabajo, lo que implicó el involucramiento activo de cada participante como artífice de su propia formación en el seno de una colectividad; de forma transversal se observó y reflexionó en torno a nuestras experiencias y aprendizajes, de manera personal, de forma colegiada con las y los compañeros, y en relación con el contexto socio-cultural amplio; y finalmente, se realizó un balance valorativo por parte de las y los participantes que hizo posible comprender la experiencia vivida y los aprendizajes derivados de esta.

Cada uno de estos ciclos, se conformó por talleres, y cada una de las dos experiencias implicó 40 horas de duración distribuidas en 10 sesiones de trabajo.

El primer ciclo se realizó de enero a mayo de 2018, y participaron 25 docentes —16 hombres y nueve mujeres—; dos maestros adscritos al área de diseño y arte, cinco a ingeniería, ocho a ciencias biomédicas, y finalmente, 10 de ellos y ellas al campo de las humanidades y las ciencias sociales. Esta experiencia fue una primera aproximación a lo que buscaba construir, hice rupturas importantes, pero aún me aguardaban valiosos aprendizajes.

El segundo ciclo se llevó a cabo de agosto a octubre de 2019, y participaron en él 19 docentes; 12 pertenecientes a las áreas de humanidades y ciencias sociales, tres de ingeniería, dos de los campos del diseño y de las artes, y dos más al ámbito de las ciencias biomédicas; trece de las participantes eran mujeres y seis hombres.

Respecto a las técnicas de recopilación y construcción de información se utilizaron: el cuestionario, que recuperó información socio-demográfica, de formación y experiencia profesional, con objeto de caracterizar a las y los participantes; la entrevista a profundidad, para indagar en sus concepciones educativas, como insumo para la conversación posterior; el grupo de discusión en el seno de ambos talleres investigativos; y diarios de reflexión compartidos, que todas y todos los involucrados presentamos y comentamos, a través de una plataforma digital.

La autoetnografía, por su parte, se asumió como una metodología transversal a la experiencia y como una estrategia de análisis y escritura, que derivó en un documento que albergó las experiencias, reflexiones y saberes construidos durante mi etapa doctoral.

La autoetnografía es un continente en donde coexisten diversas posturas, cuyos límites borrosos y territorios en movimiento e interacción se traslapan permitiendo apenas distinguir las fronteras entre las distintas orientaciones. Lejos de ofrecer una faz homogénea, es una casa que alberga a múltiples y diversas formas rupturistas de afrontar el acto indagatorio; las orientaciones, de acuerdo con Manning y Adams (2015), se podrían clasificar como: sociocientífica, interpretativa-humanística, crítica y creativa-artística; y cada una, en mi opinión, asume de forma particular las principales características que enuncian Anderson y Glass-Coffin (2013): la necesaria visibilidad en el texto de quien investiga; una fuerte reflexividad; un compromiso relacional con las y los participantes y con la audiencia; la transparencia, y con ello la intencio-

nada vulnerabilidad del investigador a través del proceso y del texto; y, por último, el rechazo abierto a toda conclusión incuestionable.

En lo personal, y nuevamente bajo la lógica de que mapa no es territorio, considero que estas clasificaciones nos ofrecen las características preponderantes de cada orientación, pero que, en una compleja danza, todas comparten, en mayor o menor medida, dichas cualidades.

Y es en esta diversidad, que considero, existen puntos de encuentro entre una forma particular de autoetnografía y una forma particular de investigación-acción participativa, si trascendemos las visiones monolíticas y homogeneizantes de estos campos diversos y en permanente movimiento.

Aunado a esto, a través de mi esfuerzo, bosquejé la posibilidad de un autoetnografía decolonial y transmoderna, la cual enfatizaría la diferencia colonial como punto de partida; construiría una genealogía y un canon ampliado a las voces silenciadas e históricamente invisibilizadas; impulsaría una agenda crítica interseccional y políticamente comprometida; asumiría formas de conocimiento intersticiales encarnadas en sujetos tradicionalmente cosificados; transgrediría las formas tradicionales del quehacer investigativo colonializante en favor de esfuerzos descentrados, colectivos y participativos; y abriría posibilidades para la construcción de universalismos concretos, para narrativas épicas compartidas que recuperen nuestra historia y nos inspiren, como plantea Enrique Dussel (2000).

Para el análisis de la información se utilizó, además de la estrategia autoetnográfica, el análisis de contenido. Los puntos de llegada del primer ciclo de investigación-acción participativa, se presentaron, con objeto de guardar congruencia con la experiencia, en los capítulos teórico y metodológico, denominados bitácoras de viaje, a través de los cuales busqué construir una narrativa que incorpora discusiones teórico-metodológicas, reflexiones personales, y citas textuales de los ejercicios dialógicos desarrollados con las y los participantes.

Para el segundo ciclo de investigación, inspirado en Ortega y Gasset (1964), y Paulo Freire (2010), decidí contar una historia; en tal sentido, presenté la narrativa de nuestro segundo taller a través de 10 diarios elaborados, compartidos, comentados y reconstruidos en la colectividad e intimidad de nuestro grupo de trabajo. Es decir, no incorporan

únicamente mi voz, sino además la resonancia de esta en la colectividad de nuestro grupo.

Es necesario enunciar, aunque ya parezca una obviedad, que los puntos de llegada a los que arribamos, no son generalizables, no pretendo a través de estos, develar ni establecer leyes sociales que gobiernen a nuestras comunidades educativas, apenas compartir mis certezas temporales y mis incertidumbres; estos saberes son el fruto de un esfuerzo situado en un espacio concreto, que busca comprender los sentidos y significados que el presente contexto y momento histórico me, o nos permitieron construir; en este sentido, mi aspiración y deseo, es que nuestra aportación, abra diálogos con otras personas y con otras comunidades educativas interesadas.

La respuesta a la interrogante que se fue construyendo durante esta experiencia, es que, a través de esta configuración y contexto particular, la investigación-acción participativa (IAP) puede constituir una valiosa alternativa para la formación de docentes; sin concebirla como una panacea y con plena consciencia de lo complicado que resulta desarrollar una experiencia así, tanto por nuestras concepciones educativas, como por las estructuras organizacionales en las que se realizan estos procesos. En este sentido, considero que la formación docente, desde la lógica de la IAP, puede coadyuvar en la construcción de capacidades en las y los docentes, entre estas, la autodeterminación de sus procesos formativos; y esta autodeterminación —o este autodeterminarse en colectividad—, quiero creer, alberga la esperanza de que nos constituyamos en un colectivo autónomo, reflexivo, crítico y solidario; y con ello, la posibilidad de llevarnos a dialogar con las visiones que buscan minimizar nuestra labor a cuestiones técnico-instrumentales, y a través de esto, a desarrollar acciones que interpelen a la tendencia funcionalista y economicista en la educación. Quizá es una aspiración utópica, pero, ¿es posible imaginar y construir un mundo distinto sin una utopía?

Por otro lado, mi experiencia en la autoetnografía, me llevó a pensarla como una alternativa metodológica que se gesta en la liminalidad, en la marginalidad; en un espacio indefinido y borroso, en un umbral en el que hemos abandonado un sitio, sin todavía llegar a otro. Pero a diferencia de la liminalidad de Arnold van Gennep (2008), etnógrafo franco-alemán, para mi ejercicio autoetnográfico no fue tanto un rito de paso, sino de desprendimiento, un acto en el que se rehúsa asumir

una nueva adscripción y se opta por vivir en el borde, aunque para algunos represente la ignominia. En mi caso, implicó abandonar el cobijo y la seguridad que la convencionalidad ofrece, para ocupar un espacio incierto en el que se cruzan las ciencias, las humanidades y las artes, incluso lo no disciplinar; requirió, creo, un esfuerzo por construir un espacio para mi humanidad.

Creo que ahí radica una de las posibilidades que más aprecio de la autoetnografía, su potencial catártico y dilucidador. Escribir así es un acto de creación de significados, que nos conecta con nosotros mismos, pero también con los otros, que nos sitúa en el mundo.

Esta experiencia me llevó a consolidar mi esperanza, mi fe en que es posible imaginar y construir utopías compartidas. Tales utopías, creo, es difícil que emerjan en medio de la indiferencia, la desesperanza y el individualismo; si esto es lo que prevalece, en su lugar sólo se podría esperar un futuro gris, deprimente y asfixiado por la monotonía. Pienso y siento, siguiendo a Orlando Fals Borda (1985), uno de los principales artífices de la investigación-acción participativa en Nuestra América, que, como en el acto educativo, la transformación inspirada en utopías compartidas puede ser impulsada por seres humanos que crean en que el cambio es posible y estén dispuestos a comprometerse y a demostrar ese compromiso mediante actos solidarios. ¿Voluntarismo?, quizá...

Estas ideas, prendidas con alfileres, son tan solo, un reflejo acotado para esta disertación, de mi caos mental; voces que se elevan en mi horizonte cognitivo y estallan, una tras otra como en una noche iluminada por fuegos artificiales. Todas me gritan la imperiosa necesidad de detener el vertiginoso viaje en el que nos hemos embarcado para pensar, juntos; para recordar nuestros legítimos sueños e imaginar otros tantos; y en esta epifanía, caminar en el sentido de un mundo en el que ninguno se quede fuera, en el que nuestra satisfacción y alegría no requieran del infortunio de nadie; en concreto, me instan a investigar y actuar desde una educación emancipadora.

Tal vez a la vuelta del tiempo vea que todo en lo que creo se convierta en antiguallas, que finalmente la educación sea corroída por la visión colonialista, neoliberal, funcionalista y tecnocrática; si así sucede, espero, al menos, poder mirar al espejo de mi conciencia con dignidad, y afirmar que permanecí fiel a mis convicciones y que no escatimé esfuerzos por hacer de este mundo un lugar más justo y esperanzador.

Quiero cerrar esta disertación con una canción, que fue parte de una de las formas que experimenté para compartir mis saberes, emociones, certezas e incertidumbres; de todas estas “canciones para conversar”, elegí una que titulé “deseo para ti”, y es una canción, que tanto ofrecía a quien se aventurara al impetuoso mar de la investigación, pero que también me cantaba a mí mismo, para recordarme el sentido de lo que hacía. Quiero pensar, además, que las palabras y los gestos de todas las personas que me acompañaron en este viaje, anidaron en estas palabras, en estas notas, convertidas en una canción para conversar:

*Atravesar estas tierras
 demanda estar esperando,
 que la vida nos sorprenda,
 que el tiempo vaya despacio;
 y es que nada permanece,
 aunque camine a su paso,
 ni lo que observan mis ojos,
 ni como estoy observando.
 Y mirar tu reflejo y sonreír, al saber, que al final has sido fiel.
 En la senda de la vida
 por la que vamos andando,
 algo se aferró a nosotros
 y algo dejamos tirado;
 y aunque cambiemos de pieles
 el espíritu va intacto,
 nuestras esencias perduran
 aunque la faz ha cambiado.
 Y mirar tu reflejo y sonreír, al saber, que al final has sido fiel.
 Abandona tus amarras,
 tan sólo frenan tu paso,
 que lo que vale la pena
 puede viajar a tu lado
 Consúmeme en el incendio
 de interpelar tus ideas,
 renace de tus cenizas
 y trasciende tus creencias.
 Y mirar tu reflejo y sonreír, al saber, que al final has sido fiel.*

Versión audiovisual: <https://youtu.be/Y3llOYDCrnY>

Nota: Agradezco a la Dra. Elizabeth Aguirre-Armendáriz y al Mtro. Luis Antonio Carbajal, quienes previo a la presentación leyeron y comentaron esta narrativa, su presencia y apoyo fueron de gran valía.

Referencias

- AGUIRRE-ARMENDÁRIZ, E. (2010). *Un recorrido autoetnográfico: de las construcciones sociales de la sequía hacia otras construcciones posibles* (Tesis Doctoral). Barcelona: UAB.
- ANDERSON, L., & GLASS-COFFIN, B. (2013). *I Learn by Going. Autoethnographic Modes of Inquiry*. En S. Holman, T. Adams, & C. Ellis, *Handbook of Autoethnography* (págs. 57-83). Walnut Creek, California: Left Coast Press, Inc.
- CZARNIAWSKA, B. (2004). *Narratives in Social Science Research*. London: SAGE Publications Ltd.
- DENZIN, N., & LINCOLN, Y. (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5ta ed.). Thousand Oaks, United States of America: SAGE.
- DUSSEL, E. (2000). *La filosofía de la liberación ante el debate de la postmodernidad y los estudios latinoamericanos*. *Devenires*, 1(1), 39-57. Obtenido de <https://devenires.umich.mx/devenires/index.php/devenires/article/view/141/118>
- ELÍAS, J. (2021). *Una utopía compartida: formación docente a través de la investigación-acción participativa. Narrativas de un viaje autoetnográfico* (Tesis de doctorado). Chihuahua, Chihuahua, México: Centro de Investigación y Docencia. doi:<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.33552.07687>
- ELLIS, C., & BOCHNER, A. (2000). *Autoethnography, personal narrative, reflexivity. Researcher as subject*. En N. Denzin, & Y. Lincoln, *Handbook of qualitative research* (2nd ed., págs. 733-768). Thousand Oaks, California: Sage.
- FALS-BORDA, O. (1985). *Conocimiento y poder popular. lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Colombia*. Bogotá, Colombia: Siglo XXI.
- FERRY, G. (2008). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas y Universidad Nacional de Buenos Aires.
- FISHER, K., & PHELPS, R. (2006). *Recipe or performing art? : Challenging conventions for writing action research theses*. *Action Research*, 4(2), 143-164.
- FREIRE, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. (S. Mastrangelo, Trad.) Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno editores.
- GARCÍA, H. (2015). *Formación y gestión intercultural para el desarrollo sustentable: Una aproximación autoetnográfica al programa educativo de la Universidad Veracruzana Intercultural* (México). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- GATTI, E. (2008). *La Formación docente como eje ideológico de las políticas educativas: formación permanente v/s capacitación continua*. *Docencia, hacia un movimiento pedagógico nacional* (36), 69-76. Obtenido de <https://ei-ie-al.org/sites/>

default/files/docs/docencia_36_0.pdf

- MANNING, J., & ADAMS, T. (2015). *Popular culture studies and autoethnography: an essay on method*. *The Popular Cultures Journal*, 3(1-2), 187-222.
- MELOY, J. (2002). *Writing the qualitative dissertation. Understanding by doing* (2da ed.). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- MORIN, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. (M. Vallejo-Gómez, Trad.) Paris: UNESCO.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1940). *Ideas y creencias*. Buenos Aires, Argentina: Espasa-Calpe.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1964). *Obras completas. Tomo VI (1941-1946)* (6ta ed.). Madrid, España: Revista de Occidente.
- RICHARDSON, L. (1995). *Writing-stories: co-authoring "The sea monster," a writing-story*. *Qualitative Inquiry*, 1(2), 189-203. doi:<https://doi.org/10.1177/107780049500100203>
- RICHARDSON, L. (2000). *Writing. A method of inquiry*. En N. Denzin, & Y. Lincoln, *Handbook of qualitative research* (2nd ed., págs. 923-948). Thousand Oaks, California: Sage.
- VAN GENNEP, A. (2008). *Los ritos de paso*. (J. Aranzadi, Trad.) Madrid, España: Alianza Editorial.
- ZUBER-SKERRITT, O., & FLETCHER, M. (2007). *The quality of an action research thesis in the social sciences*. *Quality Assurance in Education*, 15(4), 413-436.