

# Umbrales Semiodiscursivos de Gradualidad Ascendente y Descendente. Una construcción metodológica

## *Semiodiscursive Thresholds of Ascending and Descending Graduality. A methodological construction*

**Dionicio Rogelio Marín Díaz**

ISCEEM, México

dionicio.marin@isceem.edu.mx

recibido: 20 de enero de 2023 | aceptado: 9 de febrero de 2023

### ABSTRACT

Semiodiscursive Thresholds of Ascending and Descending Graduality that mediate between the Place and the Non-Place has the pretension of being clear in the ways of practicing and inhabiting the teaching spaces; considering the affectivity in the discourses generated by teachers. The intention of talking about space is to propose a Spatial Methodology for the reading habitability in Educación Media Superior (EMS) teachers. In this way, the assembly between the proposal of Discursive Tensivity, Non-Places and the practice of space in the Everyday Life can show us the way to learn about the emotionality of the EMS teacher.

**Keywords:** Semiodiscursive Thresholds of Ascending and Descending Graduality, Place, No-Place, Spatial Practice, Habitability, Discursive Tensivity.

### RESUMEN

Umbrales Semiodiscursivos de Gradualidad Ascendente y Descendente que median entre el Lugar y el No Lugar tiene la pretensión de ser claros en las formas de practicar y habitar los espacios docentes, tomando en cuenta la afectividad en los discursos generados por los docentes. La intención de hablar del espacio es para proponer una Metodología Espacial para la lectura de la habitabilidad en los docentes de Educación Media Superior (EMS). De esta manera, el ensamblaje entre la propuesta de la Tensividad Discursiva, los No Lugares y la práctica del espacio en Lo Cotidiano nos podrá mostrar el camino para conocer la emocionalidad del docente de EMS.

**Palabras clave:** Umbrales Semiodiscursivos de Gradualidad Ascendente y Descendente, Lugar, No Lugar, práctica del espacio, habitabilidad, tensividad discursiva.

## INTRODUCCIÓN

En el presente artículo recuperamos la puesta en práctica de constructos teóricos y categorías de análisis desarrolladas en la investigación *Andares y Relatos: configuraciones espaciales en docentes de secundaria que laboran en la zona baja de Chimalhuacán Atenco* (Marín, 2004), atendiendo la práctica del espacio a partir de la memoria geográfica y narrativa de los docentes de secundaria que laboran en una zona escolar en la parte baja de Chimalhuacán Atenco. Con las maneras de hacer de Michel De Certeau se trabajaron categorías de lugar, espacio y práctica del espacio. En el caso de la antropología, la sobremodernidad de Marc Augé el Lugar y el No lugar; desde la Semiótica Tensiva se retoma la propuesta del esquematismo semiodiscursivo construido por Zilberberg y Fontanille. También de Alicia Lindón se considera la cotidianidad y los modos de vida urbano para recuperar el modo de vida, la vida cotidiana y el binomio trabajo-residencia.

De esta manera se llegó a las categorías de análisis encontradas en el trabajo de campo: los Umbrales Semiodiscursivos de Gradualidad Ascendente y Descendente que median entre el Lugar y el No Lugar a partir de las narraciones de los docentes sobre sus maneras de hacer en la práctica del espacio y habitabilidad que se relacionan con su memoria, vida cotidiana y modos de vida dentro y fuera del espacio escolar (de las cuales no hablaré en este artículo). Realizaré una descripción puntual de los constructos teóricos que sirvieron de base para desarrollar la propuesta teórico-metodológica.

### 1. LUGARES Y NO LUGARES EN LA PRÁCTICA DEL ESPACIO

El lugar representa una preocupación fundamental en la vida cotidiana de los docentes, y es objeto de duda y reafirmación, de gusto y sobresalto, de advertencias y generosidades. Es tan fundamental que a veces sobran predicados; ya que es parte de lo cotidiano. El lugar forma parte de la vivencialidad de los docentes, es consustancial y necesario para la organización de sus actividades cotidianas que se han ido constituyendo en el tiempo personalizado de cada uno de ellos y se sitúan, como he mencionado, dentro de los parámetros de las prácticas cotidianas. Además, porque el espacio docente se vuelve una preocupación básica para sus prácticas cotidianas, constituye un objeto de duda y reafirmación, de gusto y sobresalto, de advertencias y generosidades. Es en los lugares donde los docentes revelan su quehacer cotidiano; en ellos su existencia se torna importante, lo que hacen o lo que dicen, hasta las cosas más triviales, en apariencia, se vuelven fundamentales. La actuación de los docentes dentro de un lugar<sup>1</sup> nos remite al sinnúmero de posibilidades en el que el lugar puede estar articulado, expresado; es decir, practicado. Ya que practicar el lugar propone la facultad de crear y construir el espacio a partir de una serie de operaciones constantes, aprehensibles y articuladas unas sobre otras, las cuales se pueden nombrar. Por ejemplo, caminar por una calle conocida o cercana al lugar donde se vive, implica una disposición conveniente del caminante hacia la práctica; situación que permite convertir un espacio en función de su empleo, y transformarlo de la mejor manera, ya sea para llegar más rápido o para asegurar el arribo a la vivienda. Así con la espacialidad o prácticas del espacio, se muestra una acción vivencial que integra la historia, así como las trayectorias personales de los sujetos quienes se reconocen en ellas, desarrollando una práctica significativa del espacio que, además les sirven para configurar su espacialidad. A continuación, abordaré dos posibilidades de que, en lo cotidiano de los docentes, exista Lugar y No lugar.

#### 1.1. EL LUGAR

Los desplazamientos y posicionamientos que manifiestan los docentes en la construcción y apropiación del espacio podemos entenderlos en función del significado que se dé a los lugares y a las prácticas que se realizan en él. Pensamos que la noción de espacio es cuando hacemos referencia a los límites y las fronteras, en abierto o cerrado, en interior o exterior. Cuando hablamos, leemos una nota periodística u observamos un partido de fútbol hay referencias que aluden a un espacio; si queremos desplazarnos de nuestro domicilio a la escuela estamos organizando y tomando decisiones sobre el espacio; vivimos determinados por espacios.

En líneas atrás mencioné que, De Certeau hace una propuesta sobre el espacio como un lugar practicado por la acción de los sujetos, misma que es retomada por Marc Augé y ampliamente abordada por este autor en su propuesta sobre la *Antropología de la Sobremodernidad*, donde el Lugar<sup>2</sup>

augeano, es el lugar antropológico común a las personas que en él se instalan, y donde se encuentra el principio de sentido e identidad relacionada a la historia individual y colectiva de cada uno de ellos. Retomo esta apreciación de lugar antropológico para aplicarlo a la práctica del espacio de los docentes, pues pienso que este se encuentra en el inicio, en el camino y en la meta de la construcción espacial que realizan los docentes en sus prácticas cotidianas. En general, en sus narraciones, refieren lugares antropológicos que se encuentran en un determinado punto de sus trayectorias espaciales y conforman su configuración espacial. Las narraciones conducen a reconocer una significación del espacio, encontrando que cada docente le da un sello característico de lo propio, lo que nos lleva a pensar que es sentido, vivido y aprendido. La importancia que otorgan los docentes a los lugares antropologizados a partir de sus prácticas espaciales dentro de su memoria geográfica personal radica en una serie de elementos para reconocer y distinguir la pertinencia a estos espacios como lugares.

De esta manera, en el “lugar de identidad, relacional e histórico” (Augé, 1992) o lugar antropológico pertenecen los docentes que se caracterizan por su identificación y relación a este, características que estimo se encuentran presentes en las narrativas docentes, ya que pienso que son sujetos con un sentido de lo propio y lo que es común para ellos. Utilizo la categoría de lugar antropológico porque en él se desarrollan las experiencias de las prácticas espaciales docentes. Cuando los docentes se sitúan en el lugar antropológico “nos revela la geografía personal, íntima, compartida, particular y singular” (Augé, 1992); proporcionando además elementos para entender el presente y otorgarle un sentido al pasado; que para los docentes representa una expresión de identidad. Sin embargo, hoy en día la multiplicidad de las referencias de los espacios ha generado que el lugar antropológico vaya teniendo bifurcaciones y matices, por lo que poco a poco se manifieste su antítesis y sea sustituido por otro al cual se le denomina No Lugar.

## 1.2 LA PRÁCTICA DEL ESPACIO COMO NO LUGAR

La propuesta de No Lugar para De Certeau se encuentra en ausencia de lugar como “origen” y la sitúa como “una manera de pasar, como un proceso indefinido de estar ausente y en pos de algo propio” (1996:128). La reflexión apunta a una forma negativa o vacía del lugar que propone una “manera de pasar” que realizan los caminantes dentro de las grandes ciudades. No obstante, para Augé, el No lugar se circunscribe más allá de la idea de De Certeau, al mencionar que no sólo en el andar se ubica la posibilidad del No lugar, sino que también dentro de los parámetros de lo que refiere superabundancia en términos de espacio, acontecimientos y tiempo. Augé denomina “excesos de la sobremodernidad” a la superabundancia de acontecimientos, superabundancia espacial e individualización de las referencias en los sujetos. La historia, el espacio y los individuos en el mundo actual se presentan como procesos de aceleración, sin sentido; puesto que, los sujetos aislados en la muchedumbre humana desarrollan sus actividades en horarios estandarizados, en entradas y salidas rápidas de aquí para allá, ganándole tiempo al tiempo y espacio al espacio. En estos términos, el espacio no sólo se circunscribe a lo propio y lo común, también se abre hacia un deslizamiento de los centros de interés en los docentes que, día a día construyen nuevas formas de apropiarse del mismo. Los espacios no los conocemos, más bien los reconocemos en la medida de que somos a la luz de lo que ya no somos; es decir, nuestra identidad no es absoluta, sino que se relativiza, a razón de lo que Augé nombra la multiplicación de las referencias imaginadas e imaginarias del espacio o el No lugar.

Si bien, dentro de un lugar antropológico se realizan prácticas espaciales de referencialidad y huellas a lo propio y común, en el No lugar existe un sentimiento de soledad compartida y una libertad inhibida con el pasajero de al lado, el automovilista de la autopista o el comprador del supermercado. En el No lugar se vive sumergido y devorado por el tiempo, luchando contra el tiempo, individualizados y desgastados en la tierra de nadie y en la de todos. Lo relacional, identitario e histórico, se pierde dentro de los No lugares, ya que estos, hacen del momento actual de los sujetos un tiempo sobrecargado de acontecimientos que se superponen con el espacio y tiempo de cada individuo. Los No lugares son “tanto las instalaciones necesarias para la circulación acelerada de personas y bienes (vías rápidas, empalmes de rutas, aeropuertos) como los medios de transporte mismos o los grandes centros comerciales, los campos de tránsito prolongado donde se estacionan los refugiados del planeta” (Augé, 1992: 41). No lugar, es el espacio del anonimato como lo nombra Augé, y representa hoy en día una apuesta a repensar el tiempo social y culturalmente aceptado por todos sus usuarios. También desempeña para efectos de nuestro trabajo una característica importante en la configuración de la espacialidad

docente, pues pensamos que actúa dentro de su memoria geográfica personal como un lugar de vacío y alejamiento que es susceptible de olvidarse.

Desde esta perspectiva, los docentes que me hablaron de sus experiencias espaciales pueden referir No lugares que se encuentran en diferentes partes de sus trayectorias espaciales y, por lo tanto, también forman su configuración espacial.

La persistencia y referencialidad hacia estos No lugares, que se encuentran dentro de sus narrativas, nos conduce a pensar que el paso de uno a otro no es súbito o repentino y que necesariamente se establece una gradualidad entre Lugares y No Lugares. Esto nos hace presumir que hay entre ambos algo más que una evidente dicotomía. Por ejemplo, la trayectorialidad que existe del Lugar al No lugar se puede encontrar mediado por diversas situaciones de uno a otro; quizá en un primer sitio se pueda “estar bien” y a “gusto” por diferentes circunstancias, en tanto que, en un segundo sitio, se dé todo lo contrario. En el tránsito hay elementos que juegan un papel importante para determinar que haya una transformación del Lugar a un No lugar, cuestión que también puede funcionar a la inversa es decir de un no lugar a un lugar.

Existe una correspondencia entre el Lugar y el No lugar; se enlazan y trastocan, se contraponen y se atraen al tiempo que son practicados, puesto que, se encuentran frente a frente y tanto es así que, por lo menos, en las prácticas de los docentes involucrados el espacio no pasa desapercibido.

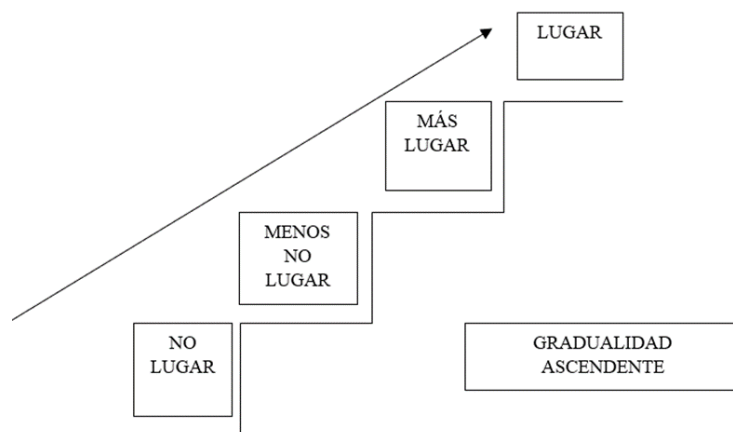
### 1.3 ENTRE EL LUGAR Y EL NO LUGAR: UMBRALES SEMIODISCURSIVOS DE GRADUALIDAD ASCENDENTE-DESCENDENTE

Pensar una dicotomía entre el Lugar y el No lugar, como dos extremos opuestos de la espacialidad, es pensar solo en esas dos posibilidades de análisis en cuanto a las prácticas de espacio que realizan los docentes, aunque, el campo de estudio se acote si únicamente se les reconoce de esa manera. Desde nuestra óptica existen algunas consideraciones que logren ampliar el panorama de los lugares o no lugares en los docentes; esto en la medida de encontrar efectos de progresión o regresión en cada una de las situaciones propuestas en el corpus de nuestro trabajo; es decir que en las casas habitadas y en las escuelas de trabajo, no solo encontraríamos lugar o no lugar, sino puntos intermedios que sirvieran para mediar entre uno y otro; elementos que denominaremos *umbrales semiodiscursivos de gradualidad ascendente y descendente*.

Para llegar a los *umbrales semiodiscursivos* que pensamos median entre el Lugar y el No lugar partimos del análisis que hace J. J. Espinoza Berber desde la “Semiótica Tensiva” donde retoma la propuesta del esquematismo semiodiscursivo construido por Zilberberg y Fontanille quienes consideran que la semiótica tensiva mantiene como horizonte de reflexión y objeto prioritario en *lo posible*; esto es, en el transcurrir del discurso (que para nuestro caso se puede decir que se trata de un discurso narrado desde la memoria geográfica). Todos “los discursos son capaces de esquematizar aquello a lo que se refieren y de proyectar así, formas inteligibles que nos permiten construir la significación. Por lo tanto, un esquema discursivo es una forma inteligible” (Fontanille, 2001: 92). La forma inteligible de dicho esquema cuando se trabaja desde la tensividad a decir de Espinoza Berber es acompañada por la dimensión que podría nombrarse como de lo sensible. Por lo tanto, la totalidad de esquemas discursivos presentes en un complejo de enunciados, forman “variaciones de equilibrio entre esas dos dimensiones, variaciones conducentes sea a un aumento de la tensión afectiva, sea a un reposo cognitivo” (Fontanille, 2001:92). Como definición de esquematismo se puede considerar que la forma del contenido y la forma de la expresión son isomorfas, siendo los contenidos más amplios del esquematismo los temas de valor, tiempo, intensidad y duración (Zilberberg; 1999:11). De esta manera, el esquematismo semiodiscursivo puede ejemplificarse en cuatro “escenarios típicos” formados como esquema de tensión (Fontanille, 2001:92) que se crean por las correlaciones entre sus dos dimensiones: la de intensidad (del orden de lo sensible) y la extensidad (del orden de lo inteligible). El primero es el esquema descendente. Va de una gran intensidad a un despliegue más amplio donde se posesiona la dimensión de argumentos o explicaciones. Un segundo esquema es el de la ascendencia, caracterizado por el desplazamiento de la extensidad hacia la intensidad; inicia en el polo cognitivo, y su procesualidad lo lleva hacia lo afectivo. Aquí aumenta la intensidad y se reduce la extensidad. El tercero hace referencia a cuando la intensidad aumenta y al tiempo se despliega la extensidad, entonces, nos encontramos ante la posibilidad de un esquema de amplificación. El cuarto es el esquema de la atenuación y se produce por reducciones de ambos ejes. Tanto la extensidad como la intensidad se contraen.

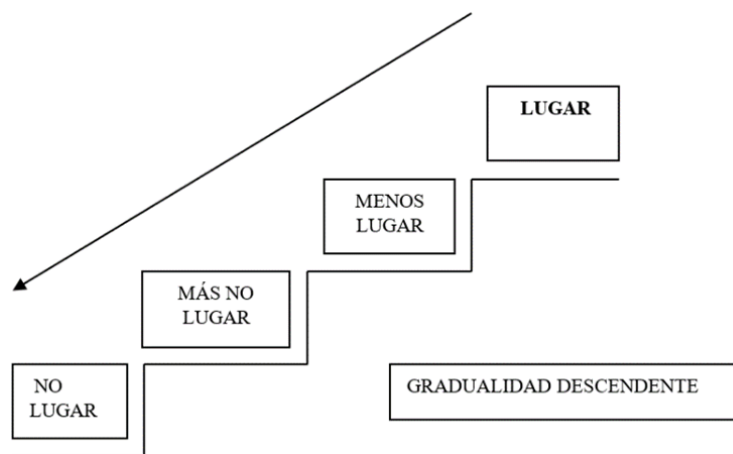
Las fuerzas se opacan y la extensión se junta. Un ejemplo es cuando los docentes refieren en sus narraciones situaciones relacionadas con la primera vez que llegaron a trabajar a una escuela o cuando les asignaron grupos conflictivos. Por lo general encontramos ambientes no gratos para ellos, que resulta ser una experiencia espacial inicial que se le otorga el nombre de un No lugar; sin embargo, al continuar con su narración de las siguientes años de trabajo, se empieza a desvanecer el No lugar y poco a poco se va reemplazando hasta llegar al Lugar, que para los docentes entrevistados está representado por un entusiasta emoción y exaltación de lo que hacen con sus grupos asignados y de manera general en la escuela donde trabajan. Ahora bien, nuestro umbral semiodiscursivo de gradualidad ascendente entre el No lugar y el Lugar que aquí se ejemplifica, se encuentra justamente entre la primera impresión de ambiente de trabajo y la experiencia de los años venideros; esto podría funcionar de la siguiente manera:

Esquema 1. Umbral semiodiscursivo de gradualidad ascendente.



Asimismo, podría funcionar a la inversa y en este caso el umbral semiodiscursivo de gradualidad descendente sería el que se pasara de un Lugar a un No lugar y en nuestro ejemplo base, podría funcionar cuando la primera impresión del docente sugiera un excelente ambiente de trabajo que con el tiempo se convierta en una desagradable experiencia. Resultaría de la siguiente manera:

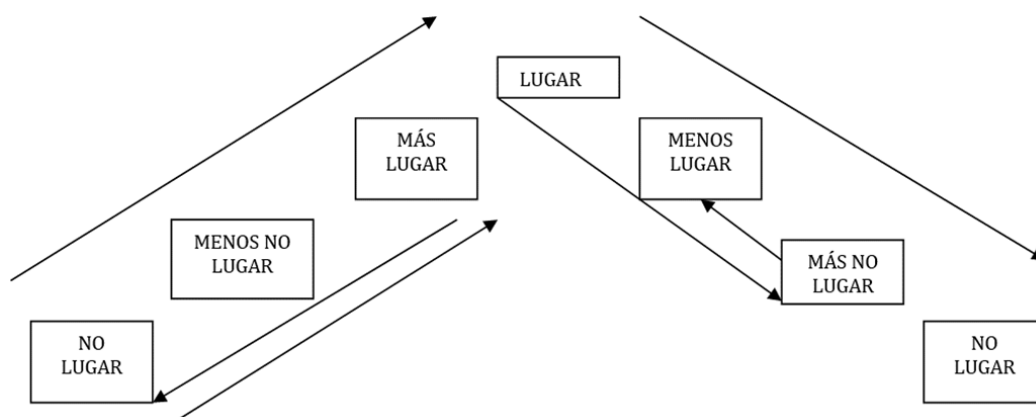
Esquema 2. Umbrales semiodiscursivo de gradualidad descendente.



El umbral semiodiscursivo logra no sólo formarse a partir de sólo estos dos procesos esquematizados; también podríamos encontrarlo en un recorrido diferencial donde es posible localizar diferentes combinaciones, por ejemplo, ir de un no lugar, hacia un más lugar y regresar de este al No lugar, o de un lugar pasar a un más no lugar y llegar a un menos lugar. Continuando con nuestro ejemplo base, la experiencia del trabajo en una escuela puede tener vaivenes si existen elementos que lo puedan provocar: como entrada o salida de personal docente, directivo, los estados afectivos del docente, la caída del poder adquisitivo del docente por diversos

factores, los cambios en los planes y programas, etc. Lo anterior podría representarse algo así como lo siguiente:

Esquema 3. Recorrido semiodiscursivo diferencial de un Lugar a un No lugar.



De esta manera, asumiríamos que, para un análisis más completo de las prácticas espaciales en los docentes, este modelo nos ayudaría a reconocer la habitabilidad de los *lugares* en los docentes, asistiendo a la configuración de los espacios y al redimensionamiento de las intensidades que se ofrecen a la identificación de su espacialidad. Las conceptualizaciones de *lugar* y *no lugar* a partir del espacio, se retomarán y emplearán en el posicionamiento de los docentes a partir de su forma de significarlas. La apuesta es básicamente reconocer la importancia y trascendencia que tienen los docentes para la configuración de un espacio antropológico o un espacio del anonimato; el cual pueda dar cuenta del significado de la permanencia o ausencia del docente en diferentes espacios.

Abordar la experiencia espacial de los docentes, en donde las trayectorias espaciales y las descripciones de lugares tienen que ver con un presente, ha de ser puesta a consideración en la medida de aproximarnos a su configuración espacial. Para ello, se han de mostrar los elementos que nos ayuden a reconocer las circunstancias por las que pasan los docentes y tener una perspectiva básica de lo que significa ser o estar en un Lugar o en un No lugar.

Se retoma como premisa la narración como historia (memoria-olvido) y también como relato donde este último funciona como descripción de un espacio que potencialmente despliega una “denominación hacia una expansión”, permite ampliar el significado de un espacio practicado, lo que permitirá organizar los elementos que inciden en el reconocimiento de una “visión de conjunto y de detalle” en el presente, dentro de las “series predicativas” (Espinoza Berber, 2000: 26) que se hacen al describir un espacio como lo puede ser la casa donde se vive, las escuelas donde se trabaja, la cantina donde se festeja, el rodeo donde se disfruta, el estadio de fútbol donde se da rienda suelta a la pasión, los cuales son susceptibles de reconocerse desde la narrativa y la memoria del docente.

La inclusión de las prácticas cotidianas en los espacios o lugares implica que entre las prácticas espaciales y las prácticas cotidianas se halla un puente que seguramente llevará a comprender mejor los desplazamientos y posicionamientos caracterizados en los lugares, pues estos forman sin duda alguna las prácticas culturales y sociales de los docentes. Por esta razón se habla de la vida cotidiana; es decir, el modo de vida para abordar la relación que existe entre el docente y los espacios que practica.

La manera de atravesar el espacio docente es mediante el recuerdo y la memoria, haciendo un recorrido o trayectoria que se manifiesta en trazos sobre el papel; en este sentido los dibujos hablan sobre la vivencialidad y significación de un espacio.

La construcción de los espacios docentes alude a la ubicación de dichos lugares en representaciones físicas y trayectorias espacializantes y, si de alguna manera las descripciones orales de los lugares –como las que hacen los docentes en sus narraciones– contribuyen a reconocer las acciones de sujetos históricos en sus andares, es importante entonces puntualizar

la importancia que tienen estos dos elementos como “lenguajes simbólicos y antropológicos del espacio” (De Certeau, 1996: 134).

El manejo de dibujos elaborados por los docentes como dato etnográfico y como dispositivo de intervención media para recuperar en las narrativas descritas los lugares enclave que permitan mostrar, de acuerdo con las lógicas de ocupación y habitabilidad del espacio dentro de su memoria geográfica, las situaciones que marcan tanto expectativas y posibilidades en los traslados que marcan la configuración de su espacio. Las narraciones, dice Augé, contienen la “recuperación de una génesis que consiste en empezar cuando todo está cumplido” (1992: 46). Narrar lo que fue ayer es interpelar a la memoria para recordar aquellos espacios practicados por los docentes los cuales reflejan sus trayectorias y recorridos.

Narraciones de la habitabilidad espacial docente que guardan en su memoria y se concretizan tanto en el relato. Son descripciones de acciones que han construido y practicado en el lapso de su historia personal; entrando y permaneciendo en uno o diversos sitios saliendo y abandonándolos como parte de sus actividades cotidianas, acciones que se realizan con un amplio significado. Lugares y espacios de la memoria que en el sentido más común llevan a pensar que “recordarlos es volver a vivirlos”.

Apuntamos que estas prácticas forman una parte consustancial en la cotidianidad de los docentes, en su trayectoria histórica personal; ya que, cuando se configura una práctica del espacio, se narran estas vivencias.

De tal modo que, en la narración de una historia, se encuentra la exégesis de una memoria, de lugares y espacios que los docentes recrean cuando existen situaciones de olvido, emotividad, desencanto o felicidad que muestran lo que son como personas.

Ahora bien, la configuración de un espacio, precisamente alude a las narraciones que se hacen de los lugares a partir de la memoria, la descripción y la trayectoria que los docentes refieren a partir de sus prácticas espaciales; esto representa el escrutinio de los procesos de adscripción, autoadscripción y/o heteroadscripción en sus propios espacios, a partir de reconocerlos, describirlos y significarlos, creando una constelación de posibilidades para testimoniar y articular la representación de sus espacios y trayectorias.

En este tenor, las entrevistas que se realizaron a los docentes permitieron acercarnos más a comprender las circunstancias o motivos que ellos tienen de la ubicación y continuidad o no de un determinado lugar; además de los puntos de significatividad dentro de sus trayectorias espaciales.

IncurSIONAR en la narrativa de los docentes para la configuración de lugares antropologizados y de las trayectorias espaciales, como consecuencia de recordar lugares y relatarlos resultó importante para iniciar la búsqueda.

En las narraciones expresadas por los docentes coexiste una serie de elementos que asumen una dimensión cognitiva categorial, la cual contribuye a tener una mejor perspectiva y claridad de lo que significa viajar a través de un relato. En este sentido, la narración puede ser utilizada como un vehículo útil para desplazarnos de un lugar y otro, entre un tiempo y otro; en cuanto a las descripciones expresadas en las narraciones, indudablemente se encuentran organizadas y atravesadas en el mismo relato.

Michel De Certeau hace patente la importancia del relato al mencionar que “todo relato es un relato de viaje, una práctica del espacio” (1996: 128). En este tenor, los acontecimientos que se narran organizan los andares de sus ejecutantes, tal vez, al mismo tiempo que estos los enuncian. Asimismo, los relatos tienen intrínsecamente un poder de evocación que, generalmente, cuando contamos a alguien una anécdota o suceso de nuestra vida, efectuamos una serie de operaciones que tienen una reciprocidad directa con el recuerdo de lo vivido, y reconstruimos ese episodio tan importante imprimiendo el sello característico de nuestra vivencialidad. Se rememora un suceso que, al ser interpelado, automáticamente lo traemos al presente. El relato crea una pléyade de situaciones que articulan, por lo general, la fabricación de una historia, en donde el espacio efectúa un papel muy importante, organizando la producción de dicha historia y no sólo eso, sino que también establece un campo de comunicación con una serie de códigos, de conductas ordenadas, controles que regulan la espacialidad que como señala De Certeau (1996) son una “sintaxis espacial”; los relatos así, expresan lugares entrelazados, puestos o su-

perpuestos que indican un desplazamiento, un viaje o un trayecto que representan una forma de ser, de vivir, de manifestarse e identificarse. Por consiguiente, las descripciones de lugares construyen puntos de referencia, tránsitos, relatos de viaje que dicen algo a partir de alguien, “un movimiento siempre parece condicionar la producción de un espacio y asociarlos con una historia” (Certeau, 1996: 91). Los relatos con un principio, una transición y un epílogo poseen una coherencia significativa para los sujetos que los enuncian, porque finalmente son procesos que manifiestan la perspectiva de estos en la medida de inventar o reinventar las historias de sus andares y acciones; pues los relatos (cotidianos, históricos y personales) permean el tiempo y nos ayudan a conocer lo que hemos sido en el tiempo; así, dentro de ese tiempo nos acercamos a una espacialidad. El relato tiene un valor de estructura espacial y en este sentido pensamos que los docentes de EMS con los que trabajaremos tienen este valor categorial en sus narraciones.

#### 1.4. DISPOSITIVOS DE INTERVENCIÓN METODOLÓGICA

Para hablar de la espacialidad y la habitabilidad de los docentes de EMS es importante plantear los dispositivos de intervención metodológica para tal fin; lo que conducirá a conocer el significado que adquieren las categorizaciones de espacialidad y habitabilidad en la memoria de los docentes de EMS. Recordemos que es de vital importancia indagar sobre la historia de vida y recuperar mediante los relatos de cada docente precisamente su vivencia espacial. Iniciamos con conocer la primera casa del recuerdo habitada por el docente hasta la actual; las escuelas de formación académica a partir del nivel preescolar o primaria hasta el último grado obtenido; así como, las escuelas de desarrollo profesional y laboral de inicio hasta la actual.

Para recuperar la memoria en narrativas dinámicas, y a su vez la espacialidad y la habitabilidad de los docentes se desarrollaron entrevistas en los lugares que ellos determinaron para tal efecto. La finalidad era que hablar con soltura y confianza para la generación de narrativas. Los temas que se revisitaron en las entrevistas versaron sobre sus gustos en lugares de habitabilidad en relación con las emociones que les evocaba determinada vivencia. La idea fue plantear las interrogantes ¿quién y qué es el docente que habita cotidianamente la escuela? para reconocer las bases de una tutoría y acompañamiento ignorado o no reconocido por el mismo docente.

Antes de salir de su casa, el profesor Eduardo Lemus Rosas<sup>3</sup> realiza una serie de actividades que forman parte de su “procedimiento” para poder trabajar a gusto; se levanta temprano, se ducha y viste rápidamente, a las 6:40 despierta a sus hijos; les ayuda a vestirse y peinarse; acto seguido prepara el desayuno, lo toma con ellos; ya con los dientes limpios suben al auto que tiene desde hace un buen tiempo; rápidamente se alejan de la unidad habitacional; media hora después llegan a la primaria donde estudian los niños, espera a que crucen la entrada de la escuela; con más tranquilidad, se dirige hacia su trabajo que está a 20 minutos de la escuela de sus hijos y se considera afortunado, su horario en la preparatoria le permite realizar este ejercicio diariamente, aunque sólo por las mañanas, ya que debido a que tiene que cubrir dos turnos, no puede regresar por sus hijos a la hora de la salida y tiene que encargarle a su mamá realizar esta tarea, se lamenta por esto, pues bien lo podría hacer su exesposa, quien desde hace 3 años decidió dejarle a los niños indefinidamente. Antes de llegar a su salón de clase repasa mentalmente lo que tiene pendiente ese día: revisión de tarea más el examen, las dos horas que tiene le servirán perfectamente para llevar a cabo sus propósitos y piensa que la Geografía es la mejor materia para enseñar. Llega a la dirección, firma su entrada, saluda a los presentes, como siempre son las 8:35 a.m. diligente se dirige hacia su grupo; al entrar al salón, automáticamente o como si lo envolviera una explosión mágica, el profesor Lemus Rosas se transforma, está en su elemento, se adentra en lo suyo y se siente mejor que nunca, lo ha logrado, está donde tiene que estar. Inicia con un “Buenos días muchachos vamos a empezar”, piensa que todo está dispuesto para cada día de clase, este no es la excepción, se dispone a revisar la tarea, la clase ha iniciado.

Al término de la jornada se dispone a regresar a su casa, el trabajo ha sido bueno, piensa; sin embargo, está un poco cansado, todavía tiene que pasar a hacer algunas compras al súper, no le gusta mucho la idea de desviarse del camino a su casa, pues se tardará en llegar, aún tiene que ver a sus hijos, platicar con ellos y revisar sus tareas, además de cenar con ellos y ver un poco la televisión, observa el tiempo en su reloj, tiene que apurarse si no quiere encontrar tráfico. Son ya las 6:30 p.m. sale de su trabajo y se dispone a realizar lo que le falta por hacer, de paso también empieza a meditar lo que hará mañana cuando inicie un nuevo día de trabajo.



## CONCLUSIÓN

En este artículo se plasmó el inicio de un proceso exploratorio sobre las implicaciones de una memoria emocional a partir de la habitabilidad docente; no obstante, todavía hay un camino largo por recorrer que es quizá la tónica de una siguiente investigación, ya que recuperar la voz de estos sujetos de la educación es continuar con la indagatoria de caminos poco incursionados sobre la educación socioemocional.

De esta manera, la propuesta metodológica umbrales semiodiscursivos de gradualidad ascendente-descendente nos ayudarán seguramente a leer la práctica del espacio docente en su habitabilidad, la cual es una narrativa personal sobre su socioemocionalidad y lo que siente al mirarse en un espacio escolar, laboral o de casa.

## FUENTES DE CONSULTA

- Aristóteles (2005), *Metafísica* Libro X, Ciudad de México, Editorial Porrúa.
- Augé, Marc (1987), *El viajero subterráneo. Un etnólogo en el metro*, España, Gedisa.
- Augé, Marc (1992), *Los No lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la Sobremodernidad*. España, Gedisa.
- Augé, Marc (1998), *Las formas del olvido*, España, Gedisa.
- Copleston, Frederick (2000), *Historia de la Filosofía*, Tomo 9: de Maine de Biran a Sartré. España, Editorial Ariel.
- De Certeau, Michel (1990), *La invención de lo cotidiano 1. Artes de hacer*, Ciudad de México, Universidad Iberoamericana/Iteso.
- De Certeau, Giard, Mayol (1999), *La invención de lo cotidiano 2. Artes de hacer*, Ciudad de México, Universidad Iberoamericana/Iteso.
- Elias, Norbert (1989) *Sobre el tiempo*, Ciudad de México, FCE.
- Espinoza , Berber José Javier (2003), *Semiótica y currículum. Estructura y proceso desde una semiótica tensiva*, Lima, Perú, Mimeo.
- Gómez de Silva Guido (1998), *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Española*, Ciudad de México, FCE.

- Giacobbe, Mirta (1998), *La geografía científica en el aula*, Argentina, Homo Sapiens.
- Le Goff, Jaques (2005), *Una Historia del Cuerpo en la Edad Media*, Barcelona, Paidós.
- Lindón, Alicia (1997), *De la trama de la cotidianidad a los modos de vida urbanos. El Valle de Chalco*, Ciudad de México, El Colegio de México/El Colegio Mexiquense.
- Lindón, Alicia (2000), *La vida cotidiana y su espacio-temporalidad*, Ciudad de México, Anthropos.
- Marín-Díaz, Dionicio (2004), *Andares y Relatos: Configuraciones espaciales en docentes de Secundaria que laboran en la Zona Baja de Chimalhuacán, Atenco*, tesis de grado, Toluca, ISCEEM.
- Platón (2005), *El Timeo*, Ciudad de México, Editorial Porrúa.
- Salazar, Cruz (1999), *Espacio y vida cotidiana en la ciudad de México*, Ciudad de México, El Colegio de México.
- Vergara, Abilio (2001), "Horizontes del imaginario. Hacia un reencuentro con sus tradiciones investigativas", en Vergara Abilio (coord.), *Imaginario: Horizontes plurales*, Ciudad de México, INAH.

**DIONICIO ROGELIO MARÍN-DÍAZ**

Doctor en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM). Adscrito al ISCEEM, División Académica Chalco. Pertenece a la Línea de investigación: Educación, Sociedad y Cultura.

## NOTAS

1 Michel de Certeau plantea que entre espacio y lugar existe una diferenciación importante: "Un lugar es el orden (cualquiera que sea) según el cual los elementos se distribuyen en relaciones de coexistencia. Ahí pues se excluye la posibilidad para que dos cosas se encuentren en el mismo sitio. Ahí impera la ley de lo "propio": los elementos considerados están unos al lado de otros, cada uno situado en su sitio "propio" y distinto que cada uno define. Un lugar es pues una configuración instantánea de posiciones. Implica una indicación de estabilidad. Hay espacio en cuanto se toman en consideración los vectores de dirección, las cantidades de velocidad y la variable del tiempo. El espacio es un cruzamiento de movi­lidades. Está de alguna manera animado por el conjunto de movimientos que ahí se despliegan. Espacio es el efecto producido por las operaciones que lo orientan, lo circunstancian, lo temporalizan y lo llevan a funcionar como una unidad polivalente de programas conflictuales o de proximidades contractuales. El espacio es al lugar lo que se vuelve la palabra al ser articulada, es decir cuando queda atrapado en la ambigüedad de una realización, transformando en un término de múltiples convenciones, planteando como el acto de un presente (o de un tiempo), y modificado por las transformaciones debidas a contigüidades sucesivas. A diferencia del lugar, carece pues la univocidad y de la estabilidad de un sitio "propio". En suma, el espacio es un lugar practicado (2000: 129).

2 Es el lugar "que ocupan los nativos que en él viven, trabajan, lo defienden, marcan sus puntos fuertes, cuidan las fronteras, pero señalan también la huella de las potencias infernales o celestes, la de los antepasados o de los espíritus que puebla y animan la geografía íntima, como si el pequeño trozo de humanidad que les dirige en ese lugar ofrendas y sacrificios fuera la quintaesencia de la humanidad digna de ese nombre más que en el mismo lugar del culto que se les consagra" (Augé,1992:49).

3 Este artículo está dedicado a la memoria de mi querido y gran amigo Eduardo Lemus Rosas quién partió a otro lugar de existencia en 2020.