



Realidades Interculturales

Voces y cuerpos en la escuela

Fabiola Hernández Aguirre

Coordinadora

Amapsi
Editorial

Diseño y formación: creamos.mx

Edición y corrección: Tania Torres Gómez Tagle

Realidades Interculturales. Voces y cuerpos en la escuela es un libro editado por Amapsi Editorial, calle Instituto de Higiene No. 56. Col. Popotla, Delegación Miguel Hidalgo. C.P. 11400. Tel. 5341-8012. Editor responsable: Laura Evelia Torres Velázquez. ISBN: 978-607-7506-34-8. Responsable de la actualización de este libro: creamos.mx, Javier Armas. Sucre 168-2, Col. Moderna. Delegación Benito Juárez. C.P. 03510. Fecha de última modificación: 1 de octubre de 2020.

Se permite la copia, distribución e impresión de este libro bajo la licencia Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional de Creative Commons. No está permitido alterar este libro o crear trabajos derivados. Esta obra no puede ser utilizada con fines comerciales.

Contenido

Prólogo.....7

Marco Eduardo Murueta

Introducción.....14

¿Qué interculturalidad para qué educación? La mirada que nos convoca.....24

Fabiola Hernández Aguirre

Interculturalidad, educación y escuela

¿Qué investigación para qué intervención?

¿Qué pedagogía para qué sujeto?

Ética para y con el otro

Referencias

Las marcas en el cuaderno: ¿el pronunciamiento de la formación de un sujeto invisible?.....43

Erika Venegas Hernández Fabián Martínez Hernández

La escuela y sus formas

¿El alumno es el número de sellos obtenidos en el cuaderno?

Las marcas en el cuaderno: la formación de un sujeto invisible

A modo de reflexión final

Referencias

El conflicto: el recorrido del Alter Ego hacia la Alteridad.....69

José Ángel Solís Hernández Imelda Álvarez García

La visibilidad del conflicto

La identificación entre el otro y el yo docente

La construcción interpretativa del conflicto: el camino metodológico

Origen de mi objeto de estudio

De la huida al encuentro con el *otro*

Posibles caminos alternos

Taller de Integración Psicopedagógico: la propuesta para la gestión de los conflictos

La Alteridad como visibilidad del conflicto

A manera de conclusión

Referencias

El otro del conflicto en preescolar: el lugar de niños y niñas
en la gestión cotidiana.....111

Natalie Santana Alvarado

Metodología

Del espacio escolar y sus relaciones

El conflicto desde la relación ética como mismidad

Negación del otro o “el otro maléfico”

Reflexiones finales

Referencias

Historia e interculturalidad, la posibilidad del encuentro con el otro.....135

Misael Antonio Reyes García

Del camino metodológico

Historia e interculturalidad la posibilidad del encuentro escolar

Visiones históricas, ¿interpretaciones desde el centro o desde la periferia?

Reflexiones finales

Referencias

Las voces de docentes y alumnos en educación primaria: ¿posibilidad de encuentro?.....161

Adriana Teja Labarrios

Los caminos trazados. Metodología

Diagnóstico para transformar

Hospitalidad colonizadora vs reconocimiento de la diferencia y la alteridad

Reflexiones finales

Referencias

Paradojas, cosmovisiones ancestrales y el sentir con nuestra Madre Tierra: la voz de estudiantes normalistas.....190

Jonathan Israel Valdez Regalado María del Socorro Oropeza Amador

Vorágine en la aldea global occidental: Depredadores del mundo

Paradoja entre visión de mundo en pro de la civilización y cosmovisión de mundo en nombre de la vida

La Escuela Normal de Ecatepec, escenario de resistencia

¿Quiénes son los estudiantes normalistas ante la devastación de nuestra Madre Tierra?

Tenerlo todo digerido nos aleja de lo nuestro

Nos hemos preocupado y ocupado por vernos bien a cambio de la sobreexplotación a Nuestra Madre Tierra

Cosmovisiones ancestrales: "... nunca lo había escuchado, la verdad"

A manera de cierre

Referencias

La interdependencia en las acciones de la supervisión escolar: funciones y tensiones.....226

Héctor Romero González

Interdependencia en la acción de supervisar

La supervisión escolar. Su función y su práctica

Malestar de los directivos en torno a la cultura de la supervisión

La tensión entre esperar apoyos y cumplir demandas

A manera de cierre

Referencias

Códigos de convivencia: una perspectiva desde los saberes
de estudiantes de secundaria.....249

Elia Arzate López

Metodología para tejer comprensiones

Dimensión teórico- pedagógica

Los códigos de convivencia escolar

Espacios físicos – El círculo de Satán

Espacios curriculares y Espacios lingüísticos – Papelito con groserías.

Espacios de elección – Regaño de una maestra a Jimena

Espacios limítrofes – Límites en la amistad de Dorian y Francisco

El problema de investigación

Referencias

Documentando una experiencia intercultural en educación secundaria.....277

Lucía Bueno Velázquez

Hacia la ruta metodológica

Estudiantes valorados desde la carencia vs potencialidad convocante

La colonización del estudiante a través del panel de discusión

Reflexiones finales

Referencias

Prólogo

Agradezco a la Dra. Fabiola Hernández Aguirre su invitación para elaborar el prólogo de este libro *Realidades interculturales: voces y cuerpos en la escuela* en el que participan investigadores de la *Maestría en Interculturalidad para la paz y los conflictos escolares* de la Escuela Normal de Ecatepec. En los diversos capítulos se expresa sensibilidad a la tensión cultural que puede vivirse en la escuela por la diversidad de las culturas de los estudiantes y del docente, haciendo énfasis en la relevancia de ver en el otro o la otra o los otros un referente de cada quien para sí mismo. Con ello se convoca a superar el individualismo y la dependencia absoluta del alumno en el docente, que corresponde a los enfoques educativos tradicionales con los que se planean los programas escolares para conjuntos de individuos aglomerados para seguir, todos y cada uno, la línea que establezca el docente, quien, a su vez, se apega a lo señalado en el programa y a lo que deciden los funcionarios del sistema educativo. Así lo concibió explícitamente Durkheim a principios del Siglo XX en su libro *Educación y sociología*, al plantear a la educación como la transmisión de conceptos y habilidades de una generación a otra, a través de la autoridad del docente. Enfoque que podemos encontrar, con algunos matices, en muchos de los pensadores de la educación, al grado que Althusser, primero, y luego Bourdieu y Passeron, pretendiendo un análi-

sis crítico sobre la escuela, consideraron que ésta era parte de los aparatos ideológicos del Estado y, por tanto, implicaba necesariamente una violencia pedagógica reproductora del sistema capitalista, o de cualquier otro sistema político-económico establecido (Vasconi).

Es cierto que todo Estado es producto de, y genera, una ideología dominante que tiene una influencia determinante en las instituciones escolares. Sin embargo, como este libro lo demuestra, también en la escuela hay docentes y estudiantes que desarrollan sus actividades académicas cuestionando la ideología dominante y proponiendo alternativas conceptuales y prácticas. Por ello, es más interesante el planteamiento de Gramsci, que incluye a las escuelas como una de las instituciones de la *sociedad civil*, en la que las ideologías se encuentran y entran en disputa relativa, abriendo la posibilidad de que las que son contradominantes puedan ganar terreno y avanzar hacia una nueva hegemonía, un nuevo consenso, lo que contribuirá a generar una crisis orgánica en un Estado y sería el preámbulo de revoluciones políticas y económicas de gran calado. Pues -dice Gramsci- todo Estado domina a través de la hegemonía, del consenso que ésta implica, de que las clases subalternas acepten, compartan y actúen de acuerdo con el punto de vista de sus opresores, más que de la dominación armada o coercitiva.

Es interesante ver a la escuela como un espacio de disputa ideológica en el que cada avance hacia lo contradominante, cada generación de alternativas conceptuales y prácticas, es una manera de contribuir a la revolución político-económica, es decir, a la creación de un nuevo Estado que supere las injusticias del capitalismo.

Una ideología es un conjunto estructurado de conceptos y prácticas que promueven y justifican una manera de ser, de relacionarse unos con otros, como si fuera lo razonable o lo natural. La contraideología, por tanto, es el surgimiento de otro conjunto de conceptos y prácticas que cuestionan lo establecido y permiten asomarse a nuevas posibilidades más satisfactorias para el pueblo. Pero, como lo vieron Marx y Engels en el Siglo XIX y el propio Gramsci en el Siglo XX, las ideologías no surgen ni se desarrollan de manera arbitraria sino que corresponden a determinadas prácticas necesarias para la vida social, las que, a su vez están ensambladas con ciertos instrumentos tecnológicos: de la agricultura surgió la sedentarización, el esclavismo, la herencia, el Estado y la familia esclavizada; de la automatización, de la industria y su correspondiente auge comercial surgió el capitalismo. Pero, cada sistema tiene como parte de sí el germen de aquello que habrá de superarlo: el desarrollo industrial, y ahora cibernético, implica una cada vez mayor cooperación e interdependencia de los seres humanos entre sí, una mayor capacitación para hacer todo tipo de actividades, lo que contradice la concentración de los beneficios en unas cuantas manos y poco a poco abre la posibilidad de la autogestión cooperativa que permitirá abolir la propiedad privada de los medios de producción y así lograr, por fin, la equidad, la justicia y la libertad, como una nueva etapa de la vida social, la etapa postcapitalista, a la que llamamos *Sociedad del Afecto*.

La *Sociedad del Afecto* es aquella en la que cada persona tiene sentido de comunidad y las comunidades procuran el bien y el desarrollo de las vocaciones y talentos de cada uno de sus integrantes, en un ambiente cooperativo entre las diversas comunidades. En este proyecto, se plantea no solamente captar el propio significado a

través de los otros al mismo tiempo que se respeta su manera de ser, sino también integrar el sentido de pertenencia e identidad colectiva como algo necesario para sustituir al capitalismo.

Las ideologías están imbricadas en las culturas. En el caso de México y de América Latina desde el Siglo XVI se impusieron las culturas europeas, sus idiomas, sus religiones, sus valores, la manera occidental de concebir la vida y el mundo. Durante 300 años, los europeos sometieron y descalificaron a las culturas originarias; y sus descendientes siguieron haciéndolo otros 200 años, hasta la fecha. Desde el inicio, Cuitláhuac y Cuauhtémoc, los últimos dos tlatoanis meshicas, han simbolizado la resistencia a ese sometimiento militar, político y cultural que trajeron consigo los emigrados europeos. Más de 60 culturas originarias han resistido casi 500 años de ese avasallamiento occidentalista, que absurdamente separa al ser humano de la naturaleza, a la mente del cuerpo y al pensamiento de la acción y de las emociones.

El concepto de cultura proviene del verbo cultivar, como pintura de pintar. Así, la cultura significa aquello que se ha cultivado dentro de un determinado grupo social, aquello que ese grupo valora: ciertas ideas y prácticas tradicionales y determinadas actitudes típicas con las que interactúan cotidianamente dentro de la comunidad y ante personas de otras comunidades. La cultura de una comunidad es su personalidad colectiva: su identidad, su manera de ser y su sentido de vida. Pero ese sentido retrospectivo de la cultura requiere combinarse con su sentido actuante y prospectivo, por lo que cultura también significa aquello que se cultiva y, por tanto, algo que se desea. Cada vez que se reitera una tradición no solamente implica una nostalgia del pasado, de lo que ha sido, sino que con la reiteración se la hace presente y se le

proyecta hacia adelante, hacia el futuro. El momento más interesante es cuando se genera, se crea, una nueva tradición que reorganiza la identidad y el sentido de vida de una colectividad.

Así como podemos hablar de la personalidad de cada individuo, también es posible hablar de la cultura de una familia, de una población, de una región, de una etnia, de una nación, de un país, de un continente (como el continente latinoamericano), de una civilización (como la civilización occidental) y de la humanidad como un todo. De tal manera que, al interactuar dos o más personas, entran en interacción sus personalidades y sus culturas familiares o comunitarias. Pero el diálogo, la interacción, produce la hibridación de las personalidades y de las culturas. Algo aprenderán unos de otros y algunos de esos aprendizajes serán inconscientes, como contagio, como se contagia el acento típico al hablar de una cierta manera, incluso al usar más algunas palabras que otras, algunos gestos y hasta las formas de caminar y de mirar.

Así como entran en interacción personas también lo hacen colectividades, es decir, culturas. El problema es que una persona o una cultura quiera someter a otra(s), anulándola(s), descalificándola(s), que es lo propio de la civilización occidental y su expresión actual: el capitalismo neoliberal. La contrahegemonía ha de consistir en el respeto a la diversidad cultural y al diálogo fraterno entre culturas; el diálogo y las interacciones que propicien una natural hibridación creadora en cada una, que puedan o no compartir, en algún grado, con la(s) otra(s).

En las escuelas, como en otras instituciones y empresas, se encuentran diversas expresiones culturales, familiares, comunitarias o étnicas. La tradición escolar expresada en el concepto de curriculum supone la homogeneidad de los educandos a los

que el docente pretende dar una cierta forma (formación), también igual para todos. El sistema escolar pretende adoctrinar a las nuevas generaciones con base en aquello que algunos consideran lo debido, como decía Durkheim. La transformación de la escuela hacia una nueva etapa social, la *Sociedad del Afecto*, valora la diversidad, por lo que es necesario desechar ya el concepto de curriculum para sustituirlo por el de *campo de posibilidades educativas o campo formativo*. Así, la planeación educativa será una propuesta de organización grupal, que podrá ser modificada por educandos y docente, para la realización de proyectos en los que cada quien realice actividades diferentes y complementarias y, por tanto, cada educando aprenda diferentes cosas y también aprendan más unos de otros en el proceso, lográndose una formación diversificada y original en cada uno y en cada grupo, con lo cual también pueden narrar y compartir esas experiencias únicas con otros grupos.

Adicionalmente, si educandos y docente, como esencia del proceso educativo, planean y realizan proyectos dirigidos hacia sus comunidades, inmediatas o mediatas, entrarán también en un diálogo cultural con las mismas, aprenderán de ellas, y, lo más importante, desarrollarán intensos sentimientos afectivos hacia aquellas comunidades en las que sus esfuerzos pretendieron dejar huella. Este proceso revolucionará la disociación que el capitalismo y la civilización occidental han generado entre cada persona y las comunidades a las que pertenece y en las que se desenvuelve. Una persona con sentido de comunidad, con afecto hacia sus comunidades, con arraigo y con sentido de pertenencia, es el ingrediente esencial de la *Sociedad del Afecto*.

De esa manera, la relación intercultural es algo que ocurre en todo momento, es parte incluso del pensamiento individual, constituye un nutrimento formativo para los participantes que se asoman, escuchan, observan, atienden y comprenden otras maneras de ver y de sentir las cosas, el entorno y a sí mismos.

Este libro desglosa las vicisitudes de las relaciones interculturales en las escuelas, sus posibles conflictos, sus retos y sus posibilidades. Cada capítulo es una mirada, la narrativa de una experiencia escolar intercultural, combinada con el cuestionamiento de lo establecido y la búsqueda de posibilidades académicas basadas en el respeto y el entendimiento de las diferentes formas de ser de los educandos, considerando sus historias personales, sus circunstancias familiares y sociales, así como sus identidades étnicas, más o menos claras o difusas. A través de esos otros que son los alumnos, el docente recrea su propia identidad, analiza su proceder pedagógico e integra a su historia personal la mirada de sus aprendices.

Marco Eduardo Murueta
(julio 2020)

Introducción

En agosto de 2018 inició la aventura formativa de la Maestría en Interculturalidad para la Paz y los Conflictos Escolares (MIPCE) en la Escuela Normal de Ecatepec. A partir de un plan de estudios de reciente creación, nos lanzamos a la incertidumbre de acompañar y vivir procesos de problematización, reflexión y análisis de realidades escolares complejas que ante un contexto como el del Municipio de Ecatepec, uno de los más violentos a nivel nacional, interpelaba nuestra formación como docentes, tutores y estudiantes del programa.

Eran múltiples las preguntas que acompañaban los retos que asumimos en el desarrollo del programa: ¿Cómo comprender la interculturalidad para conducir los procesos formativos, ante la visión aún generalizada de que ésta se circunscribe a las luchas, retos, desigualdad e injusticias que viven nuestros pueblos originarios? ¿Qué lugar ocuparía la Convivencia Escolar como marco institucional desde donde se piensa la construcción de paz en las escuelas de educación básica? ¿Es la violencia en la que tendríamos que centrar nuestros procesos formativos? Los proyectos de investigación con los que ingresaron nuestros estudiantes parecían responder afirmativamente a esta última pregunta; la violencia entre pares en las escuelas de

educación básica (donde la mayor parte de nuestros estudiantes labora) ocupaba las preocupaciones y cuestionamientos de la mayoría de los maestrantes. Cuando nuestros estudiantes ingresaron al programa, la violencia directa entre estudiantes parecía ser un problema evidente que teníamos que atender. La perspectiva de la mayoría de nuestros maestrantes (e incluso de nosotros, los tutores del programa) mostraba una tendencia por pensar, generar, potenciar y aplicar propuestas que lograran la mejora en la Convivencia Escolar de los centros educativos donde se encontraban laborando. En general, la Convivencia Escolar era leída desde una perspectiva funcionalista, donde el conflicto, la contradicción y la paradoja estaban invisibilizados o eran considerados como entes negativos. Esta lectura de la realidad provocaba que el otro fuera considerado como un objeto de intervención para su corrección.

El papel estelar que tiene la investigación en nuestro programa posibilitó la construcción de nuevas miradas que, desde la propuesta epistemológica de la interculturalidad crítica para la paz, ha permitido problematizar relaciones, significados y sentidos que habíamos vivido desde la naturalización y normalización de discursos hegemónicos. De este modo, se han logrado construir objetos de estudio que más que cuestionar, señalar y pretender corregir *al otro*, problematizan las interpretaciones que guían las relaciones con *los otros*; y cómo significamos y vivimos las infancias y las juventudes, así como la propia educación formal en el marco de la cotidianidad de las escuelas. Ejercicios problematizadores que se construyen a partir de la revisión teórico-metodológica en cada uno de los cursos que integran el trabajo de la MIPCE, estos últimos se convierten en espacios donde las voces e interpretaciones de maestrantes y docentes se encuentran, se confrontan y reconstruyen como ejerci-

cio intercultural que ha posibilitado generar rupturas en nuestras perspectivas y formas de vivir la relación con los otros. De este modo, utilizando la perspectiva epistémica de la Investigación Acción Intercultural como método, se conducen los procesos de (de)construcción de nuestros estudiantes y tutores del programa. Logrando de este modo, construir discursos que ofrezcan diálogos con/entre quienes participamos en esta aventura formativa y los estudiantes, directivos, padres de familia y docentes de las instituciones donde se realizan los estudios. Desde esta lógica hemos creado saberes críticos que develan significados, sentires e historias que, lejos de la prescripción del deber ser para la búsqueda del funcionamiento de un sistema, posibilitan comprender(nos) para poder transformar(nos).

Es así como en este libro presentamos aristas de los diagnósticos pedagógicos que estudiantes y tutores hemos construido, para centrar las problemáticas desde donde es posible empezar a esbozar posibilidades de intervención. Estos artículos son el resultado de muchos meses de trabajo, de correcciones, de lecturas entre pares y con otros tutores, de exposición en foros y de presentación de avances en coloquios y congresos de investigación, por lo que los discursos que aquí se presentan son en sí mismos una experiencia de encuentro intercultural. Este libro está integrado por once artículos que objetivan la forma en que comprendemos y leemos desde y para la interculturalidad crítica para la paz. En este sentido, en el primer artículo denominado *¿Qué interculturalidad para qué educación? La mirada que nos convoca*, se presenta la dimensión epistémica que ha guiado los procesos formativos de la MIPCE, desde dónde nos posicionamos para hablar de, sobre y para la interculturalidad, desde qué soportes críticos está constituida y particularmente, el lugar clave que la mirada decolonial ocupa. El trabajo desarrolla este posicionamiento desde

cuatro dimensiones analíticas: la epistemológico-metodológica, la político-social, la dimensión ética y la dimensión pedagógica. Este recorrido permite comprender el compromiso ético implicado en los procesos formativos de este posgrado, compromiso con el otro, lo otro y especialmente con la construcción de una sociedad más justa.

En el trabajo de Erika Venegas y Fabián Martínez se plantea la construcción de aprendizajes para la vida, según lo esboza el actual currículum de la educación básica, donde las fronteras de pensamiento se unen para tejer redes de comunicación y colaboración que deriven en la creación de marcos de escucha y consensos, como una de las funciones centrales de la escuela. Pareciera que el simple pronunciamiento construye en automático formas distintas de encuentro con la infancia y adolescencia, y por tanto configura un tipo de ciudadanía consciente de su realidad.

Sin embargo, es preciso cuestionar qué sucede con la infancia y la adolescencia como proyecto de nación y del mundo al interior de las aulas, ¿en los encuentros cotidianos se provoca el diálogo? ¿Se discute el qué, cómo y para qué de ciertas prácticas cotidianas? ¿Son infancias y adolescencias implicadas en su proceso formativo y, por tanto, en la relación docente-alumno? ¿Se viven encuentros interculturales? A partir de estos cuestionamientos, mediante una metodología que recupera herramientas de corte etnográfico, este capítulo discute la noción del aprendizaje a través de las marcas en los cuadernos que los docentes de educación secundaria asignan al momento de calificar ejercicios, para reflexionar el qué y el cómo de la enseñanza, que sirve de plataforma para reflexionar la relación docente-alumno en el aula de clase.

El conflicto, el recorrido del Alter Ego hacia la Alteridad de José Ángel Solís Hernández e Imelda Álvarez García, pretende visibilizar las relaciones conflictivas entre discente-docente, donde los presuntos actos de autoridad también se dibujan como las proyecciones de pensamientos, anhelos y conflictos en el otro (el estudiante) diferente al otro-yo (docente), pasando desapercibidos o son ignorados como producto de la cotidianidad vivida y sentida en una escuela secundaria. Para explicar la mirada que estos hechos refieren, y que con ello permita revelar el sentir y significado que los estudiantes, docentes, directivos, incluso los padres de familia tienen en relación con y el conflicto, así como la forma en que se ha involucrado el acto violento en cada una de las historias y experiencias vividas. Se utilizó la investigación narrativa, que al poseer un corte cualitativo, permite dar cuenta de la narración o de la forma de contar las historias que protagonizan cada uno de los actores educativos aquí mencionados. Cabe decir que este es un apartado que responde a una investigación más amplia, cuyo eje se inscribe en la línea de investigación titulada *Interculturalidad, conflicto y paz en contextos educativos diversos*.

Natalie Santana Alvarado presenta un valioso análisis de las relaciones establecidas a partir de la gestión de conflictos entre las educadoras y niños(as) de educación preescolar, que son considerados diferentes por romper las lógicas de normalización de los adultos-educadores. ¿Qué tipo de gestión de conflictos se vive en la cotidianidad de la vida escolar? ¿Qué lugar tienen las voces, deseos e inconformidades de los niños y niñas? ¿Qué papel cumple la dimensión ética en dicha gestión? ¿El conflicto se vive como una posibilidad de interculturalidad creadora o como violencia impuesta desde el poder del adulto a partir de un deber ser institucional? Este capítulo nos

muestra, a partir de registros etnográficos y entrevistas semiestructuradas, los desencuentros que se pueden generar entre niños, niñas y educadoras en la cotidianidad de la educación preescolar.

En *Historia e interculturalidad: la posibilidad del encuentro con el otro* de Misael Antonio Reyes García, la reflexión y análisis se hallan centradas en las posibilidades que los docentes en formación de una escuela normal pueden generar en la cotidianidad de la práctica docente. En este sentido, se torna fundamental cuestionar las formas en las que se piensa la historia y su vínculo con la comprensión de la relación con los otros, desde la pluralidad y la diferencia. Específicamente es muy importante detenernos a indagar las maneras en que los futuros docentes piensan y enseñan historia. De ahí que esta investigación a partir de la perspectiva del análisis crítico del discurso recupera entrevistas semiestructuradas y planificaciones, para dar cuenta de las perspectivas de los estudiantes normalistas de la licenciatura de educación primaria como posibilidad de comprensión y construcción de alternativas interculturales.

Por su parte, Adriana Teja Labarrios documenta la interacción verbal cotidiana en las aulas de educación primaria por medio de herramientas del enfoque etnográfico y la narrativa, Teja logra mostrarnos ángulos de interacción que problematizan el sentido del intercambio verbal entre docentes y estudiantes: ¿De qué se habla? ¿Para qué se habla? ¿Las formas de interacción posibilitan el encuentro intercultural? ¿Qué lugar ocupan las necesidades, intereses y formas de ser de estudiantes y docentes en la interacción cotidiana? ¿Qué impacto tiene un contexto institucional que prioriza el control y el logro de resultados objetivos en las formas de interacción verbal? Estos

son los cuestionamientos que permiten la construcción del diagnóstico pedagógico de esta investigación, del cual se presentan las aristas más representativas en este capítulo.

En *Paradojas, cosmovisiones ancestrales y el sentir con nuestra Madre Tierra: la voz de estudiantes normalistas*, Oropeza y Valdez comparten avances de lo encontrado por el colectivo de investigación de la Escuela Normal de Ecatepec. Se desarrolla la línea denominada: *interculturalidad, paz y conflicto en contextos educativos diversos*, a partir de la arista que problematiza la violencia estructural que implica la relación hombre-naturaleza y el ecocidio que ésta última ha implicado. Partimos epistémicamente de que para poder construir alternativas educativas de paz integral, es fundamental problematizar las formas en que interpretamos la realidad. Ya que desde este marco nos relacionamos con el otro o lo otro. Perspectiva especialmente importante para la formación docente. El trabajo se centra en los siguientes cuestionamientos: ¿Cómo viven y sienten los docentes en formación con, en o a partir de nuestra Madre Tierra? ¿Identifican el ecocidio como una forma de violencia? ¿Cómo se implican en dicha violencia? ¿En qué medida identifican la violencia estructural contra el medio ambiente como destrucción del otro y lo otro? ¿Qué lugar ocupa la educación formal y la docencia en particular en estas formas de pensar y vivir nuestras relaciones con el medio ambiente? Y desde las significaciones de los estudiantes, ¿qué alternativas formativas podemos construir en la ENE? Se presentan avances del diagnóstico pedagógico construido desde la Investigación Acción Participativa.

En el artículo de Héctor Romero González se presenta un novedoso trabajo que aborda las relaciones en una supervisión escolar. Así, desde el marco de la política educativa, la supervisión escolar responde a la idea de considerarla como factor clave para la mejora educativa. Desde los perfiles deseables de la función, se le considera pieza clave cuya acción asegura el logro educativo de la zona escolar de su responsabilidad a través de un liderazgo académico. El hecho es que la función del supervisor frecuentemente enfrenta la tensión del desapego del control, arraigado históricamente en contraste con otros perfiles que se consideran factores determinantes para la mejora del rendimiento académico del sistema educativo. El artículo aborda una reflexión de la interdependencia en el marco de una perspectiva clave para entender la práctica de la supervisión escolar, como una acción que requiere ser construida desde una identidad colectiva. Estas reflexiones se derivan de los hallazgos de un proceso de investigación más amplio intitulado: *La perspectiva de los directores frente a la cultura de la supervisión. Análisis de un malestar desde una perspectiva intercultural.*

En el capítulo *Códigos de convivencia: una perspectiva desde los saberes de estudiantes de secundaria* de Elia Arzate López, se presentan los resultados más significativos del diagnóstico pedagógico de una investigación, la cual articula un enfoque etnográfico para los conflictos y la paz con la perspectiva analítica de la fenomenología, las técnicas de investigación de la observación y la entrevista en profundidad. El objeto de estudio se centra en el análisis de la convivencia escolar entre pares en la educación secundaria.

La idea de una “escuela para todos” refuerza el anhelo social de una convivencia pacífica en la que desacuerdos, diferencias y conflictos se desvanecen. Regularmente los estudiantes añoran interactuar con otros sin complicaciones, desean ser aceptados, apreciados, escuchados y comprendidos. Esta concepción de convivencia se sustenta en una perspectiva ambivalente en la que su opuesto es la violencia. No obstante, los testimonios de estudiantes de secundaria dan cuenta de que la interacción humana va más allá de una visión blanco-negro, sino que se halla conformada por una gama de matices en los que es posible apreciar códigos de convivencia, un lenguaje entre pares que les permite compartir espacios y momentos en la escuela a pesar de las diferencias.

Se parte de la convicción de que para leer códigos de convivencia en la cotidianidad escolar es necesario movernos del lugar de “enseñar al otro” al de “aprender del otro”. Este desplazamiento es complejo porque implica renunciar a nuestra perspectiva colonizadora de los adolescentes, perspectiva que impone una distancia abismal entre el mundo adulto y el suyo. Por lo que es indispensable aferrarnos a la voluntad de encontrar una manera distinta de comprender lo que viven los estudiantes en la escuela, una que nos permita escucharlos, visibilizar sus voces y reconocer y valorar sus saberes.

Finalmente Lucía Bueno Velázquez, en *Documentando una experiencia intercultural en educación secundaria*, nos presenta un fragmento del diagnóstico pedagógico de su investigación, el cual está centrado en problematizar y documentar los alcances y limitaciones de una experiencia de gestión intercultural a partir de la implementación del Panel de discusión en una escuela secundaria, donde la violencia entre pares se

vive cotidianamente y la intervención institucionalizada se ha caracterizado por resolver la violencia con más violencia. ¿De qué posibilidades nos habla esta experiencia? ¿Qué potencial puede tener como alternativa frente a la estigmatización, prejuicios y rechazo de los estudiantes considerados como violentos?

Tal y como podemos observar en las intencionalidades expresadas en los trabajos aquí presentados, *Realidades interculturales. Voces y cuerpos en la escuela*, comparte la necesidad de problematizar(nos) desde perspectivas críticas que se comprometen con la posibilidad de creación con *el otro y para el otro* desde la deconstrucción de lo que somos, con una preocupación permanente por la recuperación del sentido humano de lo educativo. En qué medida hemos logrado develar relaciones pedagógicas que den pie a la construcción de alternativas, deberá ser valorado por nuestros lectores y esperamos que nuestros alcances y limitaciones sean un excelente pretexto para seguir contribuyendo en la construcción de encuentros interculturales.

¿Qué interculturalidad para qué educación? La mirada que nos convoca

Fabiola Hernández Aguirre

Este trabajo presenta la perspectiva epistémica que conduce los procesos formativos de la Maestría en Interculturalidad para la Paz y los Conflictos Escolares (MIPCE) que actualmente se desarrolla en la Escuela Normal de Ecatepec. El abordaje se presenta en cuatro momentos: la dimensión epistemológico-metodológica, la político-social, la dimensión ética y la dimensión pedagógica.

Para plantear la primera dimensión es fundamental desarrollar de manera sintética los fundamentos de la interculturalidad crítica para la paz (Sandoval, 2016). Ésta recupera pensares de la pedagogía y sociología críticas en general y de la decolonial en particular, para cuestionar relaciones sociales que encumbran conocimientos, verdades, saberes y existencias como formas únicas, generando la exclusión de otras formas de vivir. Es así como se recuperan miradas de la perspectiva crítico-decolonial que reconocen que “la existencia de la hegemonía de un cierto tipo de lectura de la realidad está impregnada en nuestro ser por el hecho de encontrarnos circunscritos a un paradigma concreto que actúa como referencial epistémico-cultural de nuestro mundo interior” (Collado, 2017, p. 45). Es decir, partimos de la existencia de formas de

significar, ser, sentir y vivir el mundo que interactúan, se encuentran, desencuentran, asimilan, rechazan, se niegan y reconocen en función de un marco complejo de relaciones de poder. Son culturas que se construyen y construyen mundos, que se viven en la contradicción y paradoja de sociedades y actores en movimiento. De este modo, partimos de comprender a la cultura como:

[...] el conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un grupo social, que facilitan y ordenan, limitan y potencian, los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal determinado. (Pérez, 2000, p. 16).

Pérez nos conduce a la importancia de la cultura en la interacción de los actores sociales, si la cultura implica lo compartido por un grupo social, nos remite también a la construcción del *nosotros* y a la existencia de *ellos(as)*, quienes no comparten, quienes no son, quienes no quieren, quienes no tienen, quienes no sienten *lo nuestro*, es decir el *otro* o *lo otro* que nos interpela. Desde este vivir, el qué se pretende desde el *nosotros* como existencia hegemónica con él o lo *otro*, es clave para el tipo de relaciones sociales que se pueden generar. En la medida que el tejido social (compuesto por creencias, símbolos, intereses, afectos) es cerrado, *el o lo otro* se vive desde la carencia, la amenaza y el rechazo. Así, desde la desigualdad que la hegemonía produce, *el otro* puede sufrir la exclusión, la segregación y/o la asimilación. En este marco de relación la interculturalidad es imposible, dado que el *otro* debe ser un igual a *mí*, para pertenecer al *nosotros*. Si bien, toda cultura pretende “colonizar” al resto de las culturas, un tejido social más permeable y flexible, producto de una formación desde la alteridad, puede posibilitar que la diferencia pueda tener cabida y ser reconocida como un bien valioso.

Así pues, estas relaciones complejas de interacción con las diferencias desde la hegemonía impactan desde las formas en que vivimos las culturas de los pueblos originarios (históricamente negados y deshumanizados) hasta las expectativas que colocamos en niños(as) y jóvenes. Ahora bien, a esta perspectiva crítica habría que agregar que:

Según la visión mignoliana, el “paradigma otro” está formado por proyectos que tienen en común la perspectiva y la crítica a la modernidad desde la colonialidad, es decir, por proyectos que surgen de la toma de consciencia de que no se trata de “diferencias culturales”, sino de “diferencias coloniales” que ocultan la colonialidad del poder. Esta toma de consciencia origina un “pensamiento fronterizo” cuya perspectiva de descolonización suscita al diálogo intercultural entre los movimientos sociales y los intelectuales para superar el dominio de la política cultural colonial. (Collado,2017, p. 42).

Es decir, estamos ante la necesidad de reconocer no sólo la presencia de relaciones de poder que nos llevan a vivir las diferencias desde una mirada monocultural, sino que estas formas de dominación tienen un origen colonial que signan nuestras perspectivas y relaciones. Colonialismo que se articula con procesos capitalistas de globalización y neoliberalismo que trastocan instituciones sociales, políticas y económicas. De este modo, es necesario romper con las formas en las que el colonialismo ha provocado que vivamos la realidad, signada desde la monoculturalidad eurocéntrica que impone una forma de ciencia, una forma de ética, de desarrollo, de educación, de sentimiento y de vida. Este rompimiento, este pensamiento fronterizo requiere de dispositivos que lo hagan posible, de ahí la trascendencia de la educación formal como posibilidad para crear desde la alteridad.

Interculturalidad, educación y escuela

La hegemonía colonialista requiere de instituciones que posibiliten hacerla realidad; así la educación formal se constituye en espacio clave para este fin, pero también es un dispositivo que a través de la escuela genera una encrucijada de culturas (Pérez, 2000), porque es precisamente en la escuela, como espacio público, donde podemos aprender a negar, excluir y/o asimilar la diferencia o a vivirla como una riqueza potencial para la construcción de mundos posibles. Excluir la diferencia nos habla de relaciones violentas (directas, estructurales, simbólicas, y culturales) que se naturalizan en la cotidianidad de la vida escolar. Asimilar la diferencia nos permite aprender a vivir juntos y contribuir en la construcción de relaciones donde:

[...] la paz es la ausencia de la violencia de estructuras sociales y económicas, es el reconocimiento y valoración de la vida, la libertad, la justicia y los derechos humanos y la convivencia pacífica de todos los diversos. A su vez es un proceso que no supone un rechazo al conflicto, sino una utilización razonable de él. En este sentido, la paz no es la ausencia de violencia, ni el silenciamiento de las armas, es como dijo Martín Luther King: la verdadera paz no es simplemente la ausencia de la tensión, sino la presencia de justicia. (Sandoval, 2016, p. 25).

Desde este ángulo de mirada, la paz integral es entendida como proyecto que trasciende la ausencia de guerra y se propone la construcción de sociedades más justas, a partir del empoderamiento pacífico de los actores sociales que son capaces de crear alternativas contra todas las formas de violencia (directa, estructural, cultural y simbólica). La interculturalidad crítica por tanto, reconoce sus orígenes en las luchas de nuestros pueblos ancestrales en contra de las violencias que históricamente han enfrentado; su exclusión, silenciamiento y explotación. Sin embargo, sostiene la

necesidad de entender la interculturalidad como dispositivo crítico-transformador para todos(as) aquellos(as) que han sido y son explotados(as), cosificados(as) y/o excluidos(as).

Es así como la interculturalidad crítica para la paz es un dispositivo de transformación social en general, que mira a la educación formal como arista fundamental para crear alternativas; la importancia de la docencia en esta arista es clave en las relaciones que se viven en las escuelas como espacios públicos. Ámbito en el que, además del familiar, permite aprender a vivir juntos desde la valoración de la diferencia, el reconocimiento de las desigualdades y la implicación en la creación de otras formas de vivir. Para ello es necesario poner en duda, cuestionar(nos) la naturalidad de las formas de relación, de vínculo.

Documentar y develar los encuentros, negaciones y/ o exclusiones que se viven en la cotidianidad de las experiencias escolares con ese otro que no soy yo. Dar cuenta de patrones propios de interpretación de un grupo de sujetos (docentes, estudiantes, padres de familia y/o directivos) es fundamental para problematizar nuestra relación con *lo otro* y *el otro*; patrones que pueden implicar el reconocimiento de cierto tipo de diferencias y el rechazo de otras o, la intencionalidad sistemática de la asimilación. Asumir que, como actores sociales, tendemos a la imposición monocultural colonizadora, a la tendencia a la mismidad, a la hospitalidad colonizadora (Skliar, 2002); particularmente acentuada si como docentes, padres de familia y/o directivos de instituciones educativas, somos incapaces de asumir que:

[...] la relación ya no puede ahora ser sencillamente naturalizada, ignorando los modos crueles de violencia física y simbólica, sometiendo al otro a un encuentro forzoso de pluralidades sin historias, determinando el tiempo y el espacio del encuentro, inventando una nueva ley de lo común, negando la opresión, disimulando la barbarie entre las páginas gastadas y abandonadas de la historia, la historia de la mismidad. (Skliar, 2002, p. 110).

De este modo, la investigación se torna fundamental para iniciar con el cuestionamiento de nuestras formas de relación con *los otros* y abrir de este modo la posibilidad de gestiones interculturales pacíficas. Sin embargo, para potenciar la posibilidad de cuestionar lo dado, la cotidianidad, las verdades de las relaciones, es necesaria la investigación como espacio de formatividad (Honore, 1980). Es decir, la creación de un proyecto de/para la alteridad intercultural, ¿qué tipo de investigación se requiere para problematizar nuestras verdades y normalidades y poder construir otras formas de ser con y para el otro?

¿Qué investigación para qué intervención?

Entrar en procesos de problematización de lo que somos como sujetos sociales para poder liberarnos de la hegemonía monocultural colonizadora requiere, en primera instancia, una perspectiva de investigación que nos recupere como sujetos completos, desde la implicación de lo que somos y podemos ser como actores sociales creadores de posibilidades. De este modo, los procesos formativos de la Maestría en interculturalidad para la paz y los conflictos escolares reconocen la trascendencia de

la Investigación-Acción-Intercultural como el método que nos permite construir y dar cuenta de dos tipos de preguntas: preguntas de investigación y preguntas de intervención.

Las primeras posibilitan problematizar lo aparentemente normal, lo cotidiano y dado; ejercicio que no solo implica la existencia de un objeto de estudio ajeno a la subjetividad del o la investigadora, sino que parte de la implicación, de la historia, del cuerpo de este(a) por lo que, al cuestionar el objeto, necesariamente se cuestiona a sí mismo(a). Del mismo modo, las preguntas de intervención pasan en primera instancia por la transformación que sujeto investigador vive durante el proceso investigativo y se objetiva en una alternativa creada e implementada.

Es importante aclarar que si bien Investigación-Acción tiene sus orígenes en la propuesta de John Elliot, la cual parte de la posibilidad de elaborar un nuevo paradigma de la profesionalización docente a partir de la investigación misma, el desafío que esta perspectiva representa para la tarea del profesional de la educación es solo una de las aristas que nuestra mirada de investigación representa. Es decir, para Elliot, la Investigación acción implica reconocer a la docencia como actividad teórica, creadora de conocimiento donde la investigación representaba “un proceso reflexivo en el que los profesores dominan las teorías implícitas en su propia práctica” (Rué, 2003, p. 77).

De este modo, destaca la importancia de la acción de los sujetos para la transformación de las prácticas educativas. La recuperación de la experiencia de estos, su implicación y situación específica. Es decir, la recuperación de su práctica como objeto problematizado y transformado y, por tanto, la práctica somos nosotros mismos: nuestras perspectivas, nuestras posibilidades y limitaciones, nuestros haceres.

Por lo tanto, lo que está en juego en la transformación que propone Elliot son los significados que signan nuestro quehacer docente, de este modo lo que ponemos en juego es lo que somos con los otros, para los otros o a pesar de los otros. Es aquí donde la dimensión intercultural se vincula con la trascendencia de la Investigación Acción y, que además nos remite a una arista diferente con respecto a la propuesta clásica de Elliot.

Para construir propuestas de intervención de la Investigación-Acción-Intercultural (Sandoval, 2018), es necesario trascender la idea de comprender significados para su transformación, por la de comprender(nos) para transformar(nos). Es decir, los significados que guían nuestras formas de relación que pretendemos transformar se vinculan directamente con *el otro y lo otro*. Con los otros que no he sido capaz de mirar, de percatarme de su existencia o con todos(as) aquellos(as) de los(as) que he pretendido convertir en otros yo.

Es decir, la Investigación-Acción-Intercultural posibilita problematizar mi condición colonizada y colonizadora para desde ese marco construir alternativas que posibiliten la creación de un nosotros más amplio. Pero para la creación de este “nosotros” es fundamental la participación de los “otros”, los que tradicionalmente han sido considerados solo como objetos de conocimiento y aplicación de propuestas. La Investigación-Acción-Intercultural requiere de la participación de los “otros” para la creación de alternativas a partir de comprender(nos) y transformar(nos) juntos.

Es así como a partir de los diferentes ángulos, desde donde nuestros estudiantes (se) problematizan sus objetos de estudio, tienen en común las siguientes disyuntivas:

- ¿Quién o qué es el otro o lo otro en mi labor docente?
- ¿Qué necesitamos transformar para poder lograr encuentros interculturales pacíficos en los espacios educativos?
- ¿Qué debemos cuestionar?
- ¿Qué lugar ocupan las dimensiones político-epistemológicas?
- ¿Qué lugar ocupa el poder en dicha transformación?
- ¿Cómo nos implica?
- ¿Qué papel cumple el otro o lo otro en dicha transformación?
- ¿Qué marcos interpretativos recupero para la construcción de alternativas?

Estos cuestionamientos son fundamentales para la construcción del problema en el marco del diagnóstico pedagógico de nuestros estudiantes en la primera etapa de la Investigación Acción Intercultural, un modo de “hacer ciencia de lo social” (Sirvent y Rigal, 2012, p. 14), como un ejercicio fundamental para nombrar(nos) desde otros lugares de colocación y a modo de una interpelación para poder ser con los otros, desde los otros.

Esta utopía que parte del reto epistemológico que hemos compartido, implica también la necesidad de problematizar la intervención en lo social. Dado que esta última tiene su origen en la modernidad ante la necesidad de construir los estados nación

que posibilitarían el ulterior desarrollo capitalista. Este es el origen de la intervención en lo social, la cual llega a la esfera educativa a partir de las categorías de intervención docente, educativa y/o didáctica. Así es como en el discurso oficial de planes y programas de estudio de educación normal y básica, la intervención aparece como una tarea fundamental. Una perspectiva de la intervención en lo social, sin embargo ¿es posible construir una perspectiva de intervención que rompa con la mirada moderna del logro, del deber ser, y recuperar así al otro o lo otro? Para dar respuesta a este cuestionamiento, es necesario considerar que:

[...] el discurso en torno a la relación intervención-interculturalidad responde a la racionalidad específica que consciente o inconscientemente permea su construcción. Para comprender su posible articulación es necesario rastrear el origen de la intervención en lo social; esta última es una preocupación moderna que de acuerdo con Carballada (2002), la podemos ubicar originalmente en la visión contractualista de Hobbes; el contrato social que garantiza la paz y del desarrollo, implica necesariamente la cesión de la soberanía de cada pactante y soslaya el conflicto de origen, quedando latentes las nociones de “problemática social” o “anormalidad”. Así pues, estamos en presencia de la constitución de discursos que dan cuenta de lo normal, lo deseable, honesto, ordenado, pulcro y válido en una sociedad, posibilitando así su funcionamiento y desarrollo en oposición a todo lo que transgreda los límites. (Hernández y Valdez, 2019, p. 23).

La intervención en lo social ha estado históricamente vinculada a los discursos de normalidad (Foucault, 2002), que históricamente cada sociedad ha construido. De este modo, paradójicamente la intervención nos remite a la imposición de colonialidad del saber, del ser y del poder que pretenden eliminar la transgresión y garantizar

el funcionamiento social desde perspectivas hegemónicas totalizadoras y universalizantes. Esta mirada de la transgresión como elemento a eliminar, nos habla nuevamente de la colonialidad del saber dado que

En el curso del despliegue de esas características del poder actual, se fueron configurando las nuevas identidades sociales de la colonialidad (indios, negros, aceitunados, amarillos, blancos, mestizos) y las geoculturales del colonialismo (América, África, Lejano Oriente, Cercano Oriente, Occidente y Europa). Las relaciones intersubjetivas correspondientes, en las cuales se fueron fundiendo las experiencias del colonialismo y de la colonialidad con las necesidades del capitalismo, se fueron configurando como un nuevo universo de relaciones intersubjetivas de dominación bajo la hegemonía eurocentrada. Ese específico universo es el que será después denominado modernidad. (Quijano, 2014, p. 286).

Es así, como la intervención en lo social y en lo educativo en particular, nos remite a los territorios construidos desde el poder-saber; territorios que signan el nosotros y el ellos como fronteras que impiden el reconocimiento y la valoración de lo otro. ¿Cómo intervenir sin colonizar e imponer perspectivas monoculturales? Intervenir sin colonizar es sumamente complejo, especialmente en una institución como la escuela, cuyo origen moderno parte de la reproducción de la hegemonía y es garante de la normalización.

En una institución moderna como la escuela, la intervención aparece entonces desde una perspectiva instrumental y funcionalista como dispositivo y pieza angular del funcionamiento presente y futuro. Es decir, la razón instrumental, logra

generar los discursos que integran, controlan y/o remedian los desajustes que desde el poder se señalan como tarea a cumplir y, en esta labor el docente es un actor clave. (Hernández y Valdez, 2019, p. 23).

A pesar de que en la escuela se viven dispositivos que garantizan la reproducción monocultural, la teoría crítica nos ha mostrado que en ella no solo se vive la reproducción de lo dado. También se pueden construir espacios contrahegemónicos de resistencia y creación de alternativas. Es en este sentido que la Maestría en interculturalidad para la paz y los conflictos escolares apuesta por el empoderamiento pacífico de los actores educativos para incidir en la realidad, creando sociedades más justas.

De este modo, los procesos formativos de la MIPCE parten de la posibilidad de constituirse como traducción intercultural didáctica (Santos, 2018), donde la investigación es el soporte para la construcción de una intervención que no pretende normalizar, eficientar o corregir, antes bien problematizan, ponen en duda la aparente normalidad y cotidianidad de nuestra relación con los otros y, desde este marco la construcción del diagnóstico pedagógico y la propuesta de intervención, se convierten en una tarea colectiva en la que en primera instancia se recuperan las preocupaciones del maestrante-investigador a partir de la oralidad, desde ésta se visibilizan las experiencias y formas en que miramos a los otros (estudiantes, padres de familia, directivos) para que, en función de los referentes teóricos abordados y la construcción del objeto de estudio, se transite de la oralidad a la escritura; tarea en la que participan, en primer instancia, los docentes tutores y maestrantes, que vivimos y (nos) comprendemos a partir de la revisión teórico-metodológica y los espacios de reflexión y discusión colectivas (cursos, foros y coloquios). Es a partir de la construc-

ción del diagnóstico pedagógico que se comienzan a visibilizar posibles vetas de intervención en la que se torna fundamental la transdisciplinariedad entendida como el:

Desarrollo de una axiomática general cruzando la esencia de las disciplinas. Interacción prolongada y coordinada entre disciplinas académicas y conocimientos producidos por los sujetos fuera de la academia, en un proceso de aprendizaje recíproco y sin jerarquía, para la resolución de determinados problemas complejos. Esa interacción genera un nuevo tipo de conocimiento al integrar diferentes discursos disciplinares y de conocimientos no académicos (pueblos originarios, espirituales, artísticos, etc.), mediante la formulación metodológica de una ecología de saberes que trasciende la interfaz epistemológica de todos ellos. (Collado, 2017, p. 44).

La ecología de saberes recuperada de la perspectiva decolonial de las Epistemologías de Sur, nos llevan a la comprensión y valoración de formas de ser, de saber, sentir y vivir, que tradicionalmente han sido invisibilizados por el poder. Por tanto, nuestra utopía es crear alternativas educativas que rompen con una perspectiva eficientista del logro de lo dado, de lo impuesto desde las lógicas del mercado capitalista, a partir de que nuestros estudiantes puedan reconocer y valorar los deseos, afectos y saberes de estudiantes, padres de familia y/o otros docentes. Lo cual significa que:

[...] al repensar la educación desde diferentes abordajes epistémicos se logra articular una formación humana enfocada en respetar las otras culturas y civilizaciones, así como a la propia naturaleza. Por eso es necesario identificar y definir las diferentes perspectivas epistemológicas que nos permiten abordar los retos de la interculturalidad. (Collado, 2017, p. 42).

Es desde esta recuperación de abordajes epistémicos diversos, generados desde la ecología de saberes, que es posible una intervención decolonial, que rompa con la búsqueda de la normalización y la eficacia. Ya que lo fundamental estriba en las necesidades construidas desde nuestros territorios, cuerpos y afectos. Lo cual implica abrir espacios analíticos para las realidades que son “sorprendentes”, porque son nuevas o han sido ignoradas o invisibilizadas, es decir, consideradas no existentes por la tradición crítica eurocéntrica (Santos, 2018, p. 26). De este modo, develar, visibilizar y valorar son las tareas que se objetivan en las investigaciones de nuestros estudiantes. Investigaciones que se viven y construyen como formatividad: creación de proyectos.

¿Qué pedagogía para qué sujeto?

Documentar(nos) y comprender(nos) desde los espacios de la educación formal para construir alternativas interculturales implica asumir una postura epistemológica debido a nuestra concepción de lo pedagógico y lo educativo. Si bien la pedagogía misma es producto del pensar moderno eurocéntrico a partir de las tradiciones francesa, alemana y anglosajona, es importante la recuperación de un posicionamiento pedagógico que, si bien tiene su origen en los territorios cuestionados por las perspectivas decoloniales, puede entrar en diálogo con la dimensión epistemológica de interculturalidad crítica que hemos planteado. En este sentido las investigaciones que se construyen en el marco de la Maestría en Interculturalidad para la Paz y los Conflictos Escolares comparten una perspectiva implícita de lo pedagógico que proviene de la tradición alemana de la formación:

[...] el concepto de formación hace presencia para denotar que no solo somos una estructura dentro del engranaje social, el concepto de formación es ampliamente discutido por la complejidad de significados, ya que no solo es educar, adiestrar, aprehender o intercambiar información, no es solo adquirir conocimiento; formación implica procesos conscientes e inconscientes vinculados a la aprehensión de significados, tiene que ver con la reflexión obtenida de nuestra experiencia, nuestra capacidad para transformarnos y cambiar nuestra realidad, por medio de nuestros imaginarios, en el sentido de que el sujeto adquiere identidad, comprensión y reconstrucción del mundo. La formación no es posible sin la subjetividad, pues es el constante cambio de significados que genera subjetivación, es decir, lo que implica constantemente apropiarnos de nuestro entorno, siempre y cuando seamos sujetos expuestos al entorno social; la formación es un proceso inacabable porque en todo momento de la vida habrá cambios que muevan al sujeto de lo que es. Formación es transformar nuestra percepción de mundo, nuestra manera de actuar, decidir, imaginar, comprender, sentir, de actuar ante determinadas prácticas sociales, implica la configuración constante de la identidad. (Ramos, 2018, p.181).

Comprender que lo pedagógico está referido a los procesos de subjetivación de la formación, nos permite rescatar la trascendencia de los significados y sentidos que construyen realidades, es decir culturas. De ahí que esta perspectiva de la tradición alemana nos permite dar cuenta de la forma en que los sujetos son siendo con, para y a pesar de los otros, pero también posibilita pensarnos como proyecto y posibilidad, lo cual es fundamental para crear alternativas interculturales de relación ética con *lo otro* y *el otro* a partir de la educación. Así:

La pedagogía es una cuestión de valores, actúa vetando los ideales y acciones educativas vigentes, sobreponiéndoles otras imágenes que se lograrían con procedimientos mejores. Valora a la educación por medio de la acción de poner nuevos mecanismos, nuevos estados, mejores, más completos, más deseables... La pedagogía boceta, crea, proyecta nuevos ideales y formas de educación; al hacerlo, adquiere el compromiso, la responsabilidad de señalar el camino, de encontrar las maneras, de indicar los procedimientos para realizarlos. (Furlán y Pasillas, 1993, p. 14).

Las investigaciones que desarrollamos desde esta mirada de lo pedagógico son ante todo espacios de formatividad, cuyo primer espacio de transformación a partir de *lo otro* es en nosotros mismos, y así construir con los *otros* y para los otros. De este modo, asumimos una responsabilidad que se objetiva en alternativas educativas que empiezan a vislumbrarse a partir del diagnóstico pedagógico. Alternativas que requieren de una base ética acorde con la mirada intercultural crítica que hemos estado planteando.

Ética para y con el otro

¿Qué perspectiva ética necesitamos para recuperar(nos), comprendernos(nos), sentir(nos) y construir(nos) desde la diferencia y la paz?

Una interculturalidad para la paz que considera que reconocer “al otro” y valorar el diálogo tiene su importancia y es un incuestionable principio de ética intercultural; pero que resulta insuficiente si no se amplía a todas las esferas de la vida social. Este llamado al encuentro de culturas desde la perspectiva de la interculturalidad para la paz supone la crítica a las estructuras violentas y a todas sus formas de pro-

ducción de desigualdades, injusticias, opresión y explotación generadoras de inequidades culturales, por lo que el encuentro intercultural acrítico poco incide en las relaciones culturales desiguales. (Sandoval, 2016, p 85).

Requerimos de una ética que nos responsabilice frente a la condición y necesidad del otro, ante su derecho a ser desde sus deseos, condiciones y posibilidades. Porque solo de esta manera estaremos comprometidos con la construcción de una sociedad más justa para todos. Necesitamos de una perspectiva ética que no sólo piense al otro desde el deber ser, heredera de una ética kantiana que ha signado la formación en la educación formal. Deber ser que impone formas únicas y encumbra la razón como marco absoluto de valoración. Recuperamos, por tanto, otros lugares de colocación que valoran la dimensión afectiva de la relación ética, desde donde se hace necesaria la comprensión y afectación del Yo desde el *otro* y para el *otro*. Afectividad que implica la escucha, la valoración de formas otras de ser, de saber, de vivir. Implica, por tanto, poner en tela de juicio lo que somos y podemos ser ante la responsabilidad de las existencias. Es así como se torna fundamental pensar(nos) y vivir(nos) desde y como alteridad. Donde la educación no es un bien de consumo que garantiza aprendizajes que se convierten en mercancías, sino *poiesis*, creación que no responde a la mismidad y, por tanto, posibilita mirar, valorar y ser desde y para la diferencia.

¿Hasta qué punto hemos podido convocar y ser con nuestros estudiantes a partir de la mirada que se ha compartido en este espacio y su objetivación en las investigaciones desarrolladas durante el proceso formativo de la maestría? Es una valoración que

los lectores de estos materiales realizarán; valoración que esperamos pueda convocar a otras subjetividades a participar en encuentros interculturales que son urgentes en nuestras instituciones educativas.

Referencias

- Carr, W. (1986). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Collado Ruano, J. (2017). Interculturalidad y decolonialidad: Retos y desafíos epistemológicos. *Revista nuestra América* [5] 9, 38–57
- Foucault M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Furlán, A. y Pasillas, M. A. (1993). “Investigación, teoría e intervención en el campo pedagógico”, en *Perfiles educativos*. 61, 79–94. México: UNAM/CESU/IRESE.
- Grosfoguel, Ramón. 2006. La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *Tabula Rasa* 4, 17–48.
- Hernández Aguirre, F, Valdez Regalado, J. (2019). Sentido de la intervención docente ¿interculturalidad como horizonte, *Revista Copala. Construyendo paz latinoamericana*. 8, 21–33.

- Honore, B. (1980). Para una teoría de la formación. *Dinámica de la Formatividad*, Madrid: Narcea.
- Joan Rué (2003). El pensamiento de John Elliot. Un reto para la tercera modernidad en educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 328, 76–81.
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder y clasificación social. *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/decolonialidad, del poder*, Buenos Aires: CLACSO.
- Sandoval Forero, E. A. (2018). *Etnografía e Investigación Acción Intercultural para los conflictos y la paz. Metodologías Descolonizadoras*, Venezuela: Editorial Alfonso Arena.
- Sandoval Forero, E.A (2016). Educación para la paz integral. Memoria, interculturalidad y decolonialidad, Bogotá: ARFO Editores e impresores LTDA.
- Sirvent, M. y Rigal, L. (2012). *Investigación Acción Participativa. Un desafío de nuestros tiempos para la construcción de una sociedad democrática*. Proyecto Páramo Andino.
- Skliar, C (2002). Alteridades y Pedagogías... ¿Y si el otro no estuviera ahí? *Educación y Sociedad*. 79, 85–123.

Las marcas en el cuaderno: ¿el pronunciamiento de la formación de un sujeto invisible?

Erika Venegas Hernández
Fabián Martínez Hernández

En nuestro encuentro cotidiano con el otro mostramos una forma específica de entender y vivir el mundo, ahí están latentes la serie de aprendizajes adquiridos a lo largo de nuestra vida, lo cual adquiere sentido y significado en cualquier contexto en que nos desenvolvemos. Situación similar sucede cuando nos relacionamos con nuestros alumnos, en ellos manifestamos nuestros entendimientos como el “bien ser” y “el buen hacer” como alumno dentro del aula.

Este bien pensado para el otro se manifiesta de diversas maneras, los más usuales lo mostramos en expresiones tales como: “pon atención a las clases y cumple con los ejercicios en clase y las tareas, pues ese es el medio idóneo para que llegues a ser alguien de bien en el futuro”, estas concepciones de hacer para luego ser, se ven reforzadas en los productos de trabajo de los estudiantes, ya sea en los libros, cuadernos u otros medios donde se ponga de manifiesto el trabajo realizado durante la jornada escolar.

Es en este sentido que, en este trabajo se reflexiona el lugar que ocupan las marcas en las producciones de los alumnos a través del análisis que los docentes hacemos al asignar marcas y/o grafías varias en los cuadernos. A través de este ejercicio precisamos cuestionar el qué, cómo y para qué de las marcas en los cuadernos para configurar un tipo de sujeto.

Para tal efecto se recupera el Método de Investigación-Acción-Intercultural a través de las herramientas del enfoque cualitativo, haciendo uso de la microetnografía desde una mirada crítica, y en tal sentido develar el tipo de sujeto que se pronuncia detrás de las marcas de los cuadernos, recuperamos las voces de los actores a través de registros de observación, entrevistas semiestructuradas y revisión de marcas en los cuadernos, con la intención de visibilizar prácticas invisibilizadas en el aula, y a su vez discutir el tipo de encuentro cotidiano que subyace entre docentes y alumnos en una secundaria oficial pública del Estado de México.

La escuela y sus formas

La escuela como espacio de formación ideológica ha tenido una serie de transformaciones y mutaciones cultural e históricamente, basta con hacer una retrospectiva a las voces de nuestros padres y abuelos cuando recuerdan con cierto temor los castigos a los cuales eran sometidos como medio de control del cuerpo, y en tal sentido ser inducidos al aprendizaje. Con el paso del tiempo, y a partir de los hallazgos de la pedagogía crítica y otras, pareciera que el concepto aprendizaje adquirió otro matiz y por tanto un rostro distinto, es decir las formas de relación con el currículum se vie-

ron afectados no solo en el abordaje de los contenidos, sino que éstos se vieron en la necesidad de trazar nuevas rutas de relación con los saberes y los sujetos desde el aula.

No obstante, estos pensamientos y prácticas vividos tiempo atrás, cuya concepción del aprendizaje eran reducidos a la noción de poseer, acumular y repetir conocimientos, parecieran estar superados hoy en día. Sin embargo, ¿qué sucede con las prácticas de causa y efecto, razón y consecuencia como herencia de la perspectiva moderna e instrumental que aún prevalecen en las aulas? Prácticas, cuya idea sigue permeando la rendición de cuentas sobre el aprendizaje, y por tanto la existencia de un sujeto que debe aprender para luego ser.

Esta relación actual con el currículum enmascarado bajo el discurso de ser buen ciudadano / ser competente, está pensada de manera inmediata en el poseer un saber conceptual, procedimental y actitudinal-valoral; esta apreciación tiene una carga simbólica, histórica y culturalmente invisible a nuestros ojos y oídos que no logramos distinguirla, pues se ha naturalizado e introyectado en nuestras prácticas y encuentros cotidianos, porque así es como nos enseñaron que debía ser y por tanto, vivirse. En este sentido, es comprensible el significado que han adquirido las clases escolásticas al interior del aula, el uso excesivo de los medios tecnológicos con la bandera de estar a la vanguardia en el uso de las TIC, qué decir del control del grupo, entendiéndola como la presencia de infancias inmóviles en sus pupitres, calladas y escuchando atentamente las cátedras de los profesores.

Desde este panorama, la concepción de aprendizaje se transforma y se viste de “imposición consensuada”, se acepta la voz del otro como autoridad y poder legítimo. Luego entonces, aceptamos la idea de pensarnos como un depositario de saberes permitidos, para de esta manera pertenecer al mundo de seres visibles desde las lógicas permitidas, es decir, “aprendemos a aprender” para aspirar a tener un perfil, razón por la cual encontrar una forma de ser y significar distinta se convierte en algo irrelevante e inalcanzable, pues dichas acciones son legitimadas y normalizadas, se trata pues:

De la transformación del individuo en sujeto: primero, a través del reconocimiento del otro, también como sujeto, que gobierna la comunicación intercultural, y en segundo momento, de la reconstrucción de la vida personal y colectiva, fundada sobre la idea de que el sujeto personal y la comunicación de los sujetos entre sí, necesitan protecciones institucionales reemplazando la democracia como participación en la voluntad general, por la idea de instituciones de servicio de la libertad del sujeto y de la comunicación entre estos. (Bello, 2011, p.23).

Por tanto, cuestionar lo dado y heredado posibilita develar aquello que se invisibiliza ante la mirada de la cotidianidad, particularmente en el aula, cuyo espacio propicia relaciones entre los sujetos que lo comparten, llámense docentes o alumnos y que por ello pueden existir diferencias en la forma de ver, pensar o sentir la realidad. De ahí la importancia de mirar las violencias que se ocultan e invisibilizan en la cotidianidad de nuestras acciones.

A partir de este escenario es posible advertir la presencia de una violencia estructural, pues:

Deja marcas no solo en el cuerpo humano, sino también en la mente y en el espíritu. Funcionan al impedir la formación de la conciencia y la movilización, que son las dos condiciones para la lucha eficaz contra la dominación y la explotación. El adoctrinamiento, mediante la implantación de élites creadoras de opinión dentro de la parte más débil, por así decirlo, en combinación con el ostracismo, esto es, manipulando la percepción de la ciudadanía con una visión muy parcial y sesgada de lo que sucede, adormeciendo el sentimiento del reconocimiento personal y el sentido de la dignidad personal y social, evitando la formación de conciencia de clase. Y la alienación, esto es, la utilización de factores externos, sociales, económicos o culturales para desmotivar, limitar o condicionar la libertad personal y colectiva de la sociedad que, combinada con la desintegración del tejido social, evitando la cohesión de sus componentes, lo que evitaría su posible movilización. (Galtung, 1969, p.153).

Y a decir de Foucault, nos vestimos de una historia conformada por periodos de tiempo sujetos a ciertas reglas, reglas adyacentes a los discursos que producen los hombres y que delimitan, siempre de una manera inconsciente, lo que puede ser dicho en cada momento (Foucault citado en Velázquez, 2009, p.12). Desde esta perspectiva, el sujeto es producto y productor de los pensamientos que le tocó vivir en su momento histórico, mismo que da sentido desde sus interrelaciones cotidianas.

Es pues, preciso reconocer que el aprendizaje es un encuentro cara a cara, donde uno se construye desde el otro y con el otro, donde las fronteras de pensamiento se unen para pensarnos y reconocernos desde nuestras diferencias, es pues la emergencia de un pensar a aprender desde la interculturalidad, donde se reconoce que:

El carácter transformador de la interculturalidad radica en propiciar, reconocer y gestionar el encuentro entre culturas, dirigir el diálogo para que, en las divergencias, sea posible comunicarse unos con otros. Desde esta óptica, la interculturalidad, representa un campo transdisciplinario capaz de reunir los conocimientos, habilidades y experiencias de la sociedad actual para guiar cambios pertinentes que ayuden a resolver las adversidades e impedimentos de las relaciones sociales armónicas. (Sandoval, cit. en Salazar, 2017, p. 124–125).

A partir de este escenario, ¿es posible pensar la existencia de un encuentro intercultural a través de las marcas en los cuadernos? ¿Objetivamos algún tipo de violencia los docentes al marcar los cuadernos de los estudiantes? ¿Qué tipo de sujeto pronunciamos?

Lo anterior es pretexto para reflexionar el tipo de ciudadano que se construye al interior de las aulas en el marco de las políticas educativas actuales a través de las tareas cotidianas del docente. Y a su vez, ampliar la perspectiva de pensamiento vinculado con el tipo de relación que mostramos al momento en que los docentes asignamos marcas en los cuadernos de los estudiantes. Para efectos de problematizar lo que subyace a las marcas en los cuadernos, se recuperan las voces de algunos docentes de diferentes asignaturas y grados escolares; a su vez, se revisaron quince cuadernos de diferentes alumnos de primer grado, nueve de segundo y seis de tercero, con la finalidad de encontrar recurrencias sobre el tipo y funcionalidad de las marcas. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a cuatro docentes; seis registros de observación no participante para discutir el qué, cómo y para qué de esta forma de relación, que sirva de plataforma para reflexionar la relación docente-alumno en el aula de clase. Se recupera una experiencia vivida para mostrar lo anterior:

Los alumnos del segundo grado, grupo A, se encuentran en la clase de Ciencias II, énfasis en Física, conforme van terminando los ejercicios en el cuaderno, éstos se van formando uno por uno de manera automática al lado del escritorio del profesor para esperar turno y ser calificados. El docente a su vez, sin voltear a mirar a los estudiantes, asigna en cuestión de segundos una R (revisado), B(bueno), MB (muy bien) y una E (excelente). Los alumnos regresan a su lugar en el pupitre para esperar la siguiente clase. (RO1).

Con lo anterior se pone de manifiesto el sentido que muestran los alumnos al término de cada actividad y/o ejercicio de determinada disciplina, es decir aceptar la aprobación del otro a partir de una marca en el cuaderno. Este ejercicio automático por parte de los alumnos se ha convertido en un ritual recurrente, pues es el medio por el cual se ha implantado la idea de que uno es, y por tanto existe en la medida de la aprobación del otro, observándose en voces tales como “sí trabajó y por tanto sí aprendió”, bajo esta premisa la aprobación del otro implica otorgar el poder a quien sabe más, dado que en una relación vertical se posiciona encima de aquel que no sabe, con ello se reafirma un tipo de violencia estructural, pero además simbólica en la medida en que el sello funge como fuente de control hacia el estudiante, fuente de control legitimada y normalizada que implica una sobrevaloración de la marca, es decir, es mayormente valorado un sello obtenido en clase que la presencia misma del estudiante.

¿Esta forma de relación se presenta en otros espacios áulicos? Invariablemente la respuesta es afirmativa, estas formas de relación naturalizadas por los alumnos se repiten una y otra vez en el abordaje de las diferentes disciplinas, en otros grados y

grupos, es decir, pareciera que están sometidos conscientemente a reaccionar siempre así al concluir “X” actividad, cuya única relación son los sellos en el cuaderno, tal como se observa en el siguiente testimonio:

Es la clase de Español del Segundo Grado. Los alumnos parecieran estar concentrados en concluir el ejercicio de un cuestionario instruido por el docente titular. Se percibe un ambiente tenso, acompañado de un profundo silencio y orden controlado por el docente.

El docente del grupo pasa supervisando la actividad fila por fila a los alumnos que van concluyendo la actividad solicitada. En ese ir y venir, va asignando un sello de participación de la clase a los alumnos que van concluyendo sin siquiera voltear a mirarlos, es decir, la única relación que manifiesta el docente es el sello en el cuaderno. (RO2).

Pareciera entonces que, en el marco de la práctica educativa, los profesores se limitaron a hacer actividades para aprender contenidos y por tanto la evaluación se redujo a cuantificar el nivel de contenidos conseguidos.

Predominantemente en nuestro sistema educativo, se han favorecido políticas educativas impregnadas de uniformismo como sinónimo de “igualitarismo”. Han convertido las aulas y las escuelas en lugares impersonales, fríos, exageradamente funcionales, poco aptos para la convivencia y para establecer relaciones interpersonales de calidad. (Bello, 2011, p. 29).

Sin embargo, los sellos no son la única marca que predomina en el vaivén del aula, también se observan trazos, que funcionan como “erres de revisado” que ha decir de los alumnos asemejan rayones. Estos gestos que el docente pronuncia a través de trazos en los cuadernos, parecieran ser un simple rayoneado, cuyo eco termina en tanto el

alumno guarda su cuaderno en la mochila, es decir, una vez que el trazo haya sido legitimado por él, como un “sí cumplió”, “sí trabajó”, y por tanto es merecedor de un punto de participación, pareciera que la historia por ambas partes concluye ahí, sin embargo, es preciso cuestionar al respecto: ¿Qué tipo de pensamientos y sentimientos impregna el docente en el alumno, al asignar una marca de aprobación y reprobación en el cuaderno? ¿Qué tipo de sujeto es pensado y vivido a través de las marcas en los cuadernos?

De tal suerte, los alumnos que viven una marca en su cuaderno proceden a enjuiciar no solo sus actos sino también el de los docentes, tal como lo muestra el siguiente fragmento:

Estando en la oficina de orientación, Evelin es reportada por la docente de Inglés al no haber entregado sus firmas completas, la docente de Inglés solicita a la Orientadora se le escriba un reporte por no cumplir con todos los trabajos solicitados por ella, razón por la que la Orientadora pregunta a la alumna por qué no ha entregado los trabajos faltantes. Evelin, en tono molesta responde, “para que quiere que las haga si ya no me las va a revisar... y si me las revisa de todos modos me las pone rojas, y esas ya no cuentan.” (RB7).

Este testimonio muestra los sentimientos y pensamientos que generan las marcas en los estudiantes reafirmando el valor intrínseco de las marcas, aprendido y legitimado por docentes y estudiantes. Así, se forma un alumno que solo asiste a la escuela para trabajar y cumplir con lo solicitado por el docente, un alumno que ha de ser un acumulador de marcas.

¿El alumno es el número de sellos obtenidos en el cuaderno?

A partir de los testimonios recuperados pareciera que el número de firmas es directamente proporcional a la calificación obtenida, es decir, a mayor número de firmas mayor es la calificación. Esto supondría que un estudiante que tenga todas las firmas o sellos, su calificación será la máxima, por el contrario, quienes no entregaron los trabajos solicitados, serán acreedores a bajas calificaciones numérica. Lo anterior se observa posteriormente a la revisión de los cuadernos de 15 alumnos en las asignaturas de Matemáticas, Español y Ciencias. Del análisis realizado se encontró que en el cuaderno de una estudiante cuya calificación era de 10 tenía registrados 163 sellos en la asignatura de matemáticas a lo largo del ciclo escolar, mientras que el cuaderno de un alumno cuyo promedio era de 6.7 se le contabilizaron 63 sellos, en tal sentido:

Lo primero entonces que vendría a llamar nuestra atención es reparar en que la idea del hombre no nos remite a una esencia atemporal, a una especie de trascendental o de absoluto, sino ante todo a una construcción histórica de la que deberíamos interrogar su pasado, sus condiciones de emergencia, a su ¿cómo es que tal idea llegó a ser posible? ¿De dónde emergió? ¿Qué prácticas y discursos le dieron lugar? ¿a través de qué mecanismos, de que regularidades ha ocurrido tal proceso? (Velázquez, 2009 p.11).

Lo anterior implica forzosamente hablar del tipo de pensamientos y sentimientos a los que el docente recurre al momento de asignar una marca de aprobación y reprobación en el cuaderno, lo cual nos remite invariablemente a recuperar una entrevista realizada a un docente de Español de segundo grado.

La entrevista se concede estando el maestro calificando las libretas de sus alumnos durante su horario de trabajo, puesto que no había otro momento para realizarla; porque al terminar la clase, él se tenía que incorporar a otra clase de la misma asignatura en la misma escuela:

FMH: *¿Tiene alguna relevancia para usted poner sellos en los cuadernos de los alumnos? ¿Es lo mismo poner un sello que escribir alguna nota aclaratoria de error o de mejoría en los ejercicios instruidos?*

Docente de Español: *¡Uy, maestro, esa es una pregunta muy fácil de responder! Yo en lo personal pongo sellos porque se me facilita contabilizarlos al momento de evaluar el bimestre. Es decir, el sello es equivalente al porcentaje de evaluación bimestral. Los niños ya lo saben, por eso deben de cumplir y entregar a tiempo sus trabajos, porque si fuera lo contrario, el sello no tiene la misma validez. Yo, por ejemplo, les descuento uno o dos sellos por si no entregan los trabajos a tiempo, depende del caso de cada alumno, si es aplicado o flojo. (EES1).*

A través del testimonio nos cuestionamos: ¿qué tipo de sujeto es pensado y vivido a través de las marcas en los cuadernos? Esta pregunta nos auxilia a reflexionar, ¿por qué el docente piensa y vive de esta manera a sus alumnos?, es decir, ¿por qué es más importante un sello que una nota aclaratoria? Las respuestas al respecto podrían ser múltiples, sin embargo y a partir de los testimonios recuperados, nos podemos percatar que este pensamiento es producto de la emergencia que ha provocado el sistema educativo de nuestro país, donde el número ha adquirido mayor prontitud, y a su vez una forma de rendir cuenta administrativa a los directivos y demás autoridades educativas e incluso a los padres de familia, cuando se trata de

dar resultados o justificar éstos, siendo una forma de simplificar el trabajo del docente como producto de las condiciones laborales que ha originado la actual forma de ser maestro, pensado desde la Ley General del Servicio Profesional Docente, actual norma que plantea el acceso y permanencia en el trabajo docente, donde un nombramiento con cierto número de horas no es suficiente para vivir dignamente, por lo que buscan más horas de trabajo en dos o más escuelas para equiparar gastos básicos, además de que los grupos en las aulas son numerosos, algunos oscilan entre 40 y 50 alumnos por grupo, al respecto se recupera lo siguiente:

FMH: *¿Tiene alguna relevancia para Usted poner sellos en los cuadernos de los alumnos? ¿Es lo mismo poner un sello que escribir alguna nota aclaratoria de error o de mejoría en los ejercicios instruidos?*

Docente de Matemáticas: *Para mí es más sencillo poner sellos, caritas o firmas porque eso me ayuda a llevar un control de mi trabajo. Imagínese calificar 40 o 50 cuadernos en una clase y luego explicarles por escrito en donde fallaron, me jubilo y no terminaría de evaluar –ríe sarcásticamente-.*

Al día tengo que calificar no solo un grupo, sino que a veces son hasta tres o cuatro de una sola escuela, y luego los de la tarde; pues si me voy minuciosamente en revisar los ejercicios en la libreta nunca terminaría de calificar, me volvería loco al término de la jornada laboral. Depende del día, y agréguele de que casi siempre tenemos que estar informando a Dirección y Supervisión Escolar los programas complementarios que llegan a nuestras escuelas, por ejemplo, el de Cotorra y primavera de las matemáticas, el

Concurso Hispanoamericano de Ortografía, El niño y la mar, Mi escuela Segura, el Programa de convivencia y etcétera, etcétera, la lista es inmensa, ya me estresé de solo decirle -ríe sarcásticamente otra vez- (EEL2).

Al respecto, pareciera que naturalizamos prácticas de relación con el alumno a través de las marcas en el cuaderno. La mayoría de las veces nos olvidamos de su presencia, nos olvidamos de que es un ser sentipensante con el que tenemos una relación, y por tanto un encuentro. El estudiante al ser alguien que “siempre está ahí dispuesto, en cualquier día y hora”, en automático se convierte en un objeto, una cosa que debe solo responder, cuando esto ocurre ya no somos sensibles a lo que vive, siente y necesita. Luego entonces, a partir de los testimonios recuperados, pareciera que el estudiante se vuelve un ser invisible, pues no es visto ni escuchado por el otro, existe en tanto cumpla y sea desde el número.

A partir de lo anterior, el discurso dominante en educación en las últimas décadas se ha centrado mucho más en la institución escolar, en su eficacia, en el currículum, en el éxito o fracaso escolar, en la acomodación de la educación al sistema productivo o en las reformas educativas (Sacristán, 2003, p.15). Tal parece que esta idea objetiva es una condena continua al alumno, es decir, su existencia se ve mermada en solo esforzarse al máximo para cumplir con las expectativas que le son impuestas, pues así lo expresa la docente de Matemáticas cuando se le preguntó sobre la razón de los 8 alumnos reprobados en el primer periodo de evaluación:

[...] yo no sé qué hacen en su casa, lo único importante que tienen que hacer es cumplir y no lo hacen, entonces para qué vienen a la escuela si no es a cumplir, es su única obligación y no la cumplen. (RA2).

Bajo esta enunciación, los estudiantes en la escuela deben cumplir con lo que se espera de ellos: trabajar diariamente para obtener firmas, sellos e infinidad de marcas para acreditar satisfactoriamente la asignatura. Es decir, ser visibles desde las expectativas del docente y de la sociedad para de esta manera ser apreciado desde los parámetros y estándares como producto de una política educativa.

Todo lo que nos es familiar tiende a ser apreciado como natural; cuando ocurre le damos carta de naturaleza a lo que nos rodea, a los contactos y relaciones que mantenemos con lo que nos circunda, como si su existencia fuera resultado de la espontaneidad, como si siempre hubiera existido e inevitablemente tuviera que existir. Esa habituación cala en nuestras vidas, da sentido a como entendemos y nos representamos el mundo de la cotidianidad; es decir, da continuidad natural, social y humana; va acumulando materiales con los que ir creando experiencia desde la que afrontar situaciones y encuentros nuevos. (Sacristán, 2003, p.13).

No obstante, preocupa el fracaso escolar, pero no tanto los fracasados (Sacristán, 2003, p.14), pues pareciera que los docentes solo están para entregar resultados cuantitativos, números, calificaciones y no para atender a los que se están quedando, de ahí los comentarios de algunos docentes: “es mejor que ya se dé de baja”, refiriéndose a aquel alumno que no acredita un periodo de evaluación, o bien, “si no quiere trabajar en la escuela, que ya se vaya”.

Bajo esta lógica, “el fracaso de los estudiantes ante lo que se les exige y cómo se les exige, equivale al deterioro del sistema” (Sacristán, 2003, p.14). Es decir, en la escuela y en el aula preocupa el fracaso escolar como discurso, pero no tanto en la práctica, pues nos olvidamos de los alumnos fracasados académicamente, pareciera ser que

todo lo que acontece en las escuelas es para el alumno, las estrategias, el currículum, las reformas, pero en realidad el alumno es anulado como agente posibilitador desde el aula, pues no existe en la lógica de los profesores, se recupera al respecto:

FMH: *¿Qué representan para usted sus alumnos?*

Docente de Ciencias: *Pues me importan, pues sé que a través de ellos podemos transformar y vivir distinto el futuro, quisiera dedicarles más tiempo en conocer sus preocupaciones, sus intereses y dudas desde mi clase, de interesarlos a través de las experiencias que he vivido, pero en la realidad esto no es tan sencillo como le decía hace un rato, ya que tenemos que dar evidencias de que estamos trabajando el plan y programas de estudio oficial, por eso le decía de la importancia de los sellos y de tener los cuadernos y libros calificados o revisados, porque si no lo hiciéramos así en los Consejos Técnicos Escolares nos evalúan como malos maestros. (EHCG3).*

En este sentido, ¿el alumno es el número de sellos obtenidos en el cuaderno? Al respecto, existe el alumno como concepto, como idea, como proyecto. Sin embargo, su existencia se encuentra invisible y anulada en tanto no cumpla con los preceptos y principios exigidos por las lógicas de trabajo del docente actual, pues el docente en sí mismo representa una institución a la cual tiene que adherirse y respetar, y por tanto desarrolla y reproduce su propia cultura específica. Es decir, reproduce significados y comportamientos compartidos en su contexto escolar. Luego entonces, el alumno es la cantidad de sellos que logre acumular en un periodo específico, pues a partir de eso será clasificado como un ciudadano de diez, nueve, ocho, siete, seis o reprobatorio. Este es a su vez, el pronóstico de su vida presente y futura. No obstante, las marcas en el cuaderno son marcas que se pronuncian en el pensamiento y existencia

del alumno, pues da un lugar de ser y ser vivido en el mundo de los resultados. Sin embargo, ¿es posible reconocer un encuentro intercultural colocando sellos en serie en los cuadernos o marcas sin mirar ni hablar con sus estudiantes? ¿Qué tipo de interculturalidad se devela en la relación docente- estudiante? A continuación, se presenta a modo de ejemplo:

Muchachos les pido por favor que, conforme vayan terminando las ecuaciones en sus cuadernos, los pongan en mi escritorio. El día de mañana se los regreso calificados”.

El docente es interrumpido por un alumno:

Gil: *Profe, yo todavía tengo dudas de cómo hacer el proceso para llegar al resultado de las ecuaciones, ¿me puede explicar por favor?*

A esta inquietud se unen otros compañeros más:

María: *Profe, usted dijo que nos explicaría y no lo hizo, solo nos pidió leer el libro de conceptos y ver el proceso de resolución, así no se vale, todos vamos a reprobar el examen si seguimos así sin que Usted nos explique.*

Héctor: *Profe, ¿entonces si nos explica o nos va a decir que ya será otro día porque su clase ya casi termina?*

Mientras los alumnos levantan la mano para plantear sus inquietudes, el docente de grupo se mira apresurado para atender de manera rápida las dudas de sus alumnos, pues quedan pocos minutos para concluir la clase y él debe incorporarse a otro grupo más en la misma escuela. (RO3).

Desde esta perspectiva, el pensamiento intercultural como proyecto de encuentro entre docente y alumno se torna complejo, pues no hay una escucha, ni diálogo. Más bien lo que se percibe es una simple interacción vacía, pareciera que lo instantáneo, lo exprés, lo rápido es lo importante, y no el detenerse a mirar, en este sentido, se anula e invisibiliza al estudiante al no ser el centro de interés y atención, como proyecto presente y futuro:

Enseñar es una tarea difícil y exigente. Todos los días es necesario preparar y llevar adelante una o varias “representaciones” o performances, frente a uno o varios grupos de niños, niñas y/o adolescentes. Estas performances incluyen explicaciones y actividades que interesen y, ojalá, entusiasmen a los estudiantes, en torno al conjunto de saberes de la sociedad y los educadores hemos decidido que son importantes. Intentamos interesarlos con las ciencias, la literatura, la historia y las artes. Nos proponemos, por encima de todo, contribuir al desarrollo personal y social de nuestros estudiantes, a que aprendan a vivir con otros, a concebir y llevar adelante proyectos, a participar en la comunidad y en la sociedad de las que forman parte. Cada día, cada docente, debe realizar una o varias performances distintas. En secundaria es más breve, pero el docente debe realizar varias diferentes para distintos grupos de estudiantes. (Ravela, et al, 2017, p. 39).

Si el aprendizaje es entendido como una construcción de significados compartidos y la interculturalidad como la construcción de un mundo en común a partir de mundos diferentes, entonces el aprendizaje se construye cuando hay un diálogo, cuando hay encuentros y desencuentros entre las formas de pensar y sentir, de mirar y vivir, entre el profesor y los estudiantes.

Enunciado de esta forma, es clara la necesidad de una interculturalidad desde el aula, desde las prácticas cotidianas y de encuentros entre docentes y alumnos. Sin embargo, es preciso reconocer su limitado alcance debido a la implicación ética y política de lo que significa ser docente y ser alumno hoy, donde el ámbito de lo psico-pedagógico es lo que prevalece, lo cual no posibilita lecturas del mundo más amplias, a su vez la exigencia de demostrar lo aprendido a través de productos en serie pareciera tener mayor impacto en el docente y alumno. Nos volvemos presos de las angustias implantadas por el cumplimiento.

Las marcas en el cuaderno: la formación de un sujeto invisible

Hablar del sujeto invisible implica a su vez hablar de aquellos que son visibles, los que son escuchados y tomados en cuenta, ¿quiénes son ellos?, ¿qué hacen?, ¿por qué son visibles ante la presencia de los otros? Responder a tales planteamientos conduce a revisar las lógicas de relación entre docente y alumno a través de las marcas en los cuadernos y al cumplimiento de las expectativas académicas en la escuela, al respecto se recupera: Es un lunes del mes de noviembre del año 2019, en presencia de toda la comunidad escolar y después de haber realizado la ceremonia cívica, los alumnos con los mejores promedios son llamados a pasar al presídium, donde se encuentran los directivos para recibir un diploma por su alto desempeño académico, al respecto el director hace el siguiente pronunciamiento:

Ustedes jóvenes son el futuro de nuestro país, ustedes son el ejemplo de sus compañeros y de las futuras generaciones, al ser muestra de constancia y alto compromiso como estudiantes, ustedes que han cumplido con las tareas, las participaciones y las actividades solicitadas en cada una de las asignaturas, obtuvieron un promedio general de 9.5, para lo cual les damos un fuerte aplauso y muestras de nuestro afecto y reconocimiento, continúen siendo ejemplo siempre. (RO4).

Dichos rituales que forman parte de la cultura escolar de nuestro país clasifican y cosifican a los estudiantes como “buenos” y “malos”; estas prácticas sutiles de mostrar y hacer visibles los logros de los alumnos es una forma de hacer pronunciamientos de: “miren, escuchen y hagan lo mismo para ser vistos”. Estos escenarios parecieran tener una implicación y efecto inmediato en el otro, en el sentido de repetir y ser como los otros; en tanto lo hagan, también serán reconocidos y escuchados como la mayoría, luego entonces, ¿es así como se debe construir un ciudadano que piensa?, y por tanto, ¿ser así implica estar interesado y atento a las necesidades reales que padecemos como estado, país y mundo?

Con lamentable frecuencia la vida en la institución escolar a estado presidida por la uniformidad, el predominio de la disciplina formal, la autoridad arbitraria, la imposición de una cultura homogénea, eurocéntrica y abstracta, la proliferación de rituales carentes de sentido, el fortalecimiento del aprendizaje académico y disciplinar de conocimientos fragmentados, incluso memorístico y sin sentido, distanciado de los problemas reales que lógicamente ha provocado aburrimiento, desidia y hasta fobia a la escuela y al aprendizaje. (Sacristán, 2000, p.129).

Luego entonces, hablar de los sujetos visibles e invisibles en el aula implica hacer una revisión de las vestimentas teóricas, metodológicas y didácticas con la cual nos relacionamos cotidianamente como docentes, por lo que este recorrido tiene la intención de reflexionar los pensamientos y sentimientos que los docentes tenemos para producirlos en el aula y en tal sentido, provocar auténticos aprendizajes en los niños, para lo cual cuestionamos: ¿es suficiente poner marcas en los cuadernos para incitar el aprendizaje? ¿Qué efectos tienen los taches, las palomitas, las caritas felices, tristes y enojados en los cuadernos? ¿Es acaso el medio idóneo para construir una ciudadanía crítica, y por tanto, atenta a las necesidades del otro y de sí mismo? ¿Qué se devela en las formas de relación entre docente-cuaderno-alumno?, es preciso que:

El reto para el sistema educativo y para la institución escolar es de tal naturaleza que cuestiona la estructura y el funcionamiento tradicional de la misma. ¿Cómo preparar a las nuevas generaciones para enfrentarse de manera relativamente autónoma, eficaz y satisfactoria a la complejidad y variabilidad de las estructuras sociales, culturales, políticas y laborales que rodean la vida de los ciudadanos contemporáneos? ¿Cómo adaptar la escuela y el sistema para responder a la complejidad y flexibilidad del contexto social, cuando parecen permanecer básicamente inalterables e inalterados desde los orígenes de su implantación generalizada? Pocos dudan de la necesidad de que la escuela reconstruya su propio rol en la sociedad para afrontar las exigencias actuales de un contexto tan complejo y cambiante. El problema es definir hacia dónde y cómo. (Sacristán, 2000, p.132-133).

No obstante, esta noción de marcar los cuadernos a través de sellos pareciera tener sentido y significado para el docente, pues es el medio para hacer eficientes los procesos de asignación de calificaciones bimestrales o anuales. Sin embargo, ¿el docente es consciente de las implicaciones que subyacen a las marcas no solo en el cuaderno, sino también en el alumno? En el siguiente testimonio, los docentes consideran al cuaderno como un elemento imprescindible para el trabajo del alumno:

Durante la primera sesión ordinaria de Consejo Técnico se les comunica a los docentes que se llevará a cabo la primera reunión de Padres de familia del ciclo escolar 2019–2020, para darles a conocer los resultados del diagnóstico e informarles acerca de la forma de trabajo de los docentes y del departamento de Orientación y Tutoría, por lo que se le pregunta a cada profesor si desea que se les comunique algo en especial a los padres de familia. Ellos solicitan lo siguiente:

Profesora de Español: *que les revisen su cuaderno diario, todos los días llevan un trabajo calificado, yo casi no dejo tareas porque casi nunca las hacen, así que el trabajo es aquí en la escuela.*

Profesora de Matemáticas: *igual, yo califico todos los días cuaderno y libro, que por favor revisen que estén cumpliendo con los ejercicios diarios del cuaderno, porque si no al final para la evaluación ya están reclamando.*

Profesor de Ciencias: *que traigan el cuaderno porque luego escriben en otros y ya no tienen el trabajo, y luego tiene que andar buscando sus trabajos y esto se hace un relajo.*

Profesor de Inglés: *que se pongan a trabajar en el cuaderno, luego ni cuaderno traen y ya están reclamando que uno es la que no les quiere calificar. Especialmente a Jovanni y a este niño Armando, y de primero a casi todos, luego te paso una lista porque son bien flojos y no quieren trabajar, y luego ya están llorando. (RO5).*

De lo anterior, se observa la importancia que adquiere el cuaderno como medio de trabajo del docente, pues a través de él se rendirán cuentas y las marcas en su interior forman parte de las evidencias de logro académico de los estudiantes. Es decir, tantos sellos y/o marcas es sinónimo del trabajo realizado por los docentes. Sin embargo, las peticiones de los docentes hacen suponer que el alumno deja de ser una persona para convertirse en una cosa, en un objeto: en un cuaderno. Ya no se mira al estudiante, se mira solo un cuaderno que debe contener firmas o sellos, así pareciera que el alumno existe en tanto trabaje en clase y tenga un sello.

El alumno se vuelve un ser inerte, pues si no tiene una firma es como si no hubiera estado en clase, es decir, estuvo ausente, *no hizo nada, es un ser invisible*. Al respecto, recuperamos los testimonios realizados a una docente de la asignatura de español y a una docente de la asignatura de inglés, donde explican la funcionalidad que tiene para ellas colocar estas marcas en el cuaderno:

Erika: *¿Qué importancia tiene para Usted colocar marcas en los cuadernos?*

Docente de Español: *A través de las marcas en el cuaderno a los alumnos se les hace la observación de que es una forma de demostrarles que están trabajando y aprendiendo; y a mi autoridad inmediata, de que les estoy evaluando los cuadernos a diario, entonces si él no tiene esa R de revisado quiere decir que no hizo el trabajo*

Docente de Inglés: *A través de las marcas en los cuadernos puedo inferir que las marcas que utilizamos los docentes sirven para llevar un control del trabajo del alumno, es sumamente importante que el alumno trabaje en clase, pues en la medida en que “cumpla con sus funciones” será acreedor de una calificación aprobatoria. (RO6).*

A través de los testimonios recuperados pareciera develarse el pronunciamiento de la formación de un sujeto invisible. Es decir, el otro existe en tanto se piense en dato numérico, en marcas en el cuaderno, en sellos de aprobación o desaprobación, asociándose la noción deshumanizante, donde el otro existe para ser “marcado” o “lastimado”. Al hacerlo estamos marcando a la persona, al sujeto, a su historia de vida presente y futura.

Pese a ello, los docentes no son verdugos, ni ejecutores de las marcas, pues tienen claro que el estudiante funge un papel fundamental para construir nuevos mundos. Sin embargo, las políticas a las que obedece la educación los convierte a ellos y a los estudiantes en una especie de espectadores de su propia película, cuando deberían ser los actores principales; espectadores, porque solo miran las cambiantes políticas que exigen datos y números como declaratoria de un aprendizaje efectivo y real. Desde esta mirada, los docentes están inmersos nuevamente en una violencia estructural, de la cual ahora son víctimas, pues ella dicta las circunstancias en las que deberán permanecer atados a una butaca.

A modo de reflexión final

Esta interconexión que existe entre docente-alumno a través de las marcas en el cuaderno, nos permitió en primera instancia analizar y reflexionar lo que sucede en las entrañas del trabajo cotidiano en el aula. Para posteriormente tomar distancia y, en un segundo momento, volver con aquellas infancias y adolescencias castigadas e impregnadas de obligaciones y compromisos, donde el conocimiento pareciera ser un fin inmediato no solo por el docente, sino por el propio alumno, cuya tarea es adherirse de forma violenta a una cultura dada y heredada históricamente. Luego entonces, estar en la escuela y el aula se vuelve obligación, causando fastidio, tensión y sin sentido, ante los propósitos y enfoques de enseñanza planteados en los planes y programas de estudio.

No obstante haber recuperado las voces de los actores desde su contexto, nos permitió conocer la vorágine a la cual están expuestos por el temor de ser castigados por el incumplimiento de ciertos principios del sistema educativo actual. Lo cual devela formas violentas de relación cotidiana con el otro (estudiante), donde las resistencias de los actores están permeadas por el dolor y la sumisión de solo cumplir, pues es el tránsito para subsistir.

Nos dimos cuenta de que no es suficiente documentar para reflexionar y analizar un acto aparentemente educativo, más bien, reconocimos la emergencia de crear espacios de diálogo, de escucha, de ampliación de miradas y pensamientos teóricos y metodológicos, que nos permitan mirar y accionar en la realidad desde una impronta

de volver a humanizarnos, pues en tanto nos volvamos más humanos, habrá posibilidades de pensar y vivir infancias y adolescencias visibles no solo en los cuadernos, sino en todos los espacios de formación.

Referencias

- Álvarez, L. (2003). La idea del hombre. El hombre como ser de relaciones. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, [XIII] 2, 37–71 Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/654/65413202.pdf>
- Bello, J. (2011). *La educación intercultural en el contexto de la diversidad y la inclusión*. México: Castellanos Editores.
- Camarena, E. (2002). *Investigación y Construcción de una práctica académica en el colegio de pedagogía*, México: Gernika.
- Galtung, J. (2017). La violencia: cultural, estructural y directa, *Cuadernos de Estrategia*, 183 Recuperado de http://www.ieee.es/publicaciones-new/cuadernos-de-estrategia/2017/Cuaderno_183.html
- Gimeno, S. J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Morata.
- Loeza, L. et al (2017). Violencia estructural, marcos de interpretación y derechos humanos en México. *Argumentos*, [30] 83, 249–274.
- Pérez, G. A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata

Ravela, P. et al (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo docente. Colección Aprendizajes Clave para la Educación Integral*. México: Grupo Magro Editores.

Salazar, I. (2018). *Conflictos. Pensares, interculturalidad para la paz y gestión en ambientes escolares*. Venezuela: Editorial Alfonso Arena.

Velázquez, L., Espinosa, A., Espinosa, A. (2009). *Lecciones sobre epistemología y educación*. México: Lucerna Diógenes.

El conflicto: el recorrido del Alter Ego hacia la Alteridad

José Ángel Solís Hernández
Imelda Álvarez García

El actual modelo educativo 2018 intenta mostrar la diversidad como una forma de comprender y conocer las diferencias. Sin embargo, en la cotidianidad educativa “la inequidad y desigualdad sigue arraigada en nuestro tejido social” (UNICEF, 2014). La docencia desde su lugar estratégico en el ambiente educativo tiene la oportunidad desde y por la alteridad de promover el diálogo entre ese *otro* o los *otros*, en cada espacio educativo, con el fin de propiciar relaciones pacíficas (Durango y Rodríguez, 2013).

El presente estudio emanado de una investigación más amplia visibiliza la debilidad y en ocasiones la nula posibilidad que tenemos los docentes para gestionar con herramientas o estrategias el conflicto, resultando en la mayoría de nuestras experiencias educativas la violencia en cualquiera de sus dimensiones. De esta manera, nosotros los docentes, somos los responsables de que estas relaciones sociales que compartimos con los estudiantes terminen fracturadas, estropeadas o desquebrajadas. Para realizar este análisis se utiliza la investigación narrativa que, a diferencia de la investi-

gación tradicional de las ciencias sociales, la narración o la forma de contar mis historias constituye a este “método de investigación” (Blanco, 2011, p. 4). Los relatos recuperan la experiencia vivida del binomio docente-discente con el conflicto, la forma en que lo han gestionado; así como mi propia historia y relatos familiares que cuentan los sucesos más relevantes de mi configuración personal; cómo fue que me involucro con la docencia, el conflicto y su consecuencia violenta, por dejar de ver al *otro* (discente) como un simple instrumento en el proceso de despertar y desarrollar su capacidad mental (Pérez-Estévez, 2001). Por último, los supuestos planteados en esta investigación promueven estrategias desde la alteridad como diálogo para la gestión de los conflictos escolares, destacando como alternativa el arte a través de sus diversas formas de expresión, que al ser utilizadas como herramientas permiten el reconocimiento de *otro* como igual al *yo*. De esta manera, se plantea la forma en que el *yo* docente al no poseer herramientas para gestionar el conflicto que vive con el *otro* discente, surge desde la perceptiva del Alter Ego la nulidad de la alternancia, la imposibilidad del diálogo. No obstante, a este pronóstico, emerge la posibilidad de la interacción con el otro, del encuentro de saberes que antes no sabía, que al crear juntos imágenes e ideas a través del arte permite que yo y el otro lleguen al reconocimiento mutuo. Por último, cabe hacer mención que esta exposición se elaboró en unión y colaboración con diversos profesores que participan en la línea de investigación: interculturalidad, conflictos y paz en contextos educativos diversos.

La visibilidad del conflicto

Al iniciar esta investigación fui atraído y confundido a la vez por las diversas problemáticas que aquejan a nuestra institución escolar; pero no solo eso me inquietó, sino también el hecho de concebir a la escuela como un espacio importante donde el yo y *el otro* hablen desde sus culturas, sus experiencias y sus sentires. Propiciar esto en sí mismo es un reto, y aún más cuando sabemos que en nuestra escuela “la falta de espacios, la pérdida de espacios, el descubrimiento de espacios, el desdoblamiento de espacios, aquello que nos causa la perplejidad del presente” (Skliar, 2002, p. 86), ha sido una constante durante toda la vida pública de este centro de trabajo donde se realiza este estudio. Sin embargo, es menester concebir a la escuela como un organismo viviente por el hecho de albergar culturas y pensares diversos, en un espacio-tiempo. La escuela junto a sus protagonistas: las y los estudiantes de este recinto de estudio, adolece y sufre también de diversas problemáticas al momento de ser blanco de numerosos ataques propiciados por la comunidad circundante, quien mediante pintas y robos pretenden denigrar e insultar a su propia comunidad.

Desde esta mirada me pregunto ¿por qué los chicos se agreden constantemente dentro y fuera de la escuela? ¿Por qué los docentes nos vemos inmersos en situaciones legales tras una situación violenta donde las y los alumnos terminaron en golpes a causa de un malentendido? ¡Vaya sorpresa!, resulta ser que lo que estaba observando, a lo que le prestaba mayor importancia, era a las violencias y no a las causas de cómo se gestionan los conflictos. La génesis de toda violencia consolidada, cuando el propio conflicto no se gestiona de manera creativa. Bajo esta conclusión

ahora me cuestiono, ¿cómo vive el adolescente el conflicto desde su cotidianidad como estudiante de secundaria?, ¿es posible que el docente proyecte su incapacidad para resolver conflictos, cuando visibiliza el conflicto del estudiante (el *otro*) como insignificante?, ¿acaso le teme al encuentro con su estudiante (el *otro*) por saberlo y sentirlo diferente?

Los conflictos no son actitudes violentas, sino formas de pensamiento y acción que se contradicen, permitiendo aprender de las diferencias, las cuales, son producto de distintas hibridaciones y una magna oportunidad de aprender a relacionarnos de manera pacífica con los demás. El conflicto no es un fenómeno violento, sino una forma más de relacionarnos, lo violento del conflicto no es el conflicto en sí, sino las actitudes, herramientas y estrategias con las que se le gestiona o intenta resolver. (Salazar, 2017, p. 3).

Por su parte, la violencia es un acto consumado en el que la respuesta física o incluso verbal, pone en riesgo la integridad física y moral de los implicados, aunque sus estragos perduran más en quien o quienes reciben el acto violento; por ello, en este punto considero oportuno rescatar algunas características que Galtung (1989) describe con respecto al conflicto a fin de esclarecer aún más las diferencias existentes entre conflicto y violencia a razón de que:

- El conflicto es crisis y oportunidad.
- El conflicto es un hecho natural, estructural y permanente en el ser humano.
- El conflicto es una situación de objetivos incompatibles.
- Los conflictos no se solucionan, se transforman.
- El conflicto implica una experiencia vital holística.

- El conflicto como dimensión estructural de la relación.
- El conflicto como una forma de relación de poderes. (cit. en Calderón, 2009, p. 67).

Como podemos darnos cuenta, el conflicto posee una connotación de oportunidad al cambio. Es decir, no implica un daño físico o mental que ponga en riesgo la integridad de los involucrados, debido a que existen diversas alternativas para establecer acuerdos entre las partes involucradas que impiden la llegada al meta-conflicto, es decir a la violencia comprendida como una crisis de carácter “planificado o espontáneo, visible o invisible, presente o futura” (Galtung cit. en Calderón, 2009, p. 87).

Si bien la convivencia en una comunidad escolar está colmada de múltiples intercambios culturales, también está cargada de diversos conflictos con personalidades planas y endebles. Así como de cualidades nulas o poco creativas, cuyas experiencias terminan en meta-conflictos seguramente en respuesta de reflejos de su tejido social, desde esta mirada, ¿qué tipo de gestión(es) realiza el docente de educación secundaria, al momento de experimentar el conflicto generado por el (los) estudiante(s) en un hecho de convivencia, producto en la mayoría de los casos por su propia violencia en la cual se ha conformado? ¿Qué estrategias pedagógicas se pueden llevar a cabo al interior de la escuela secundaria, para gestionar los conflictos sin recurrir a las prácticas hegemónicas propuestas desde el sistema educativo, y que en la pretensión de incluir al otro se termina excluyendo, negando y anulándolo?

La identificación entre el otro y el yo docente

A finales de la última década del siglo XX, el sistema educativo en México se reconoce constitucionalmente como un organismo pluricultural “desde la perspectiva del reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas, especialmente los referidos a sus culturas y lenguas” (Castro, 2011, p. 55). Como una forma de comprender las diferencias y como resultado de “la transformación social, demográfica, económica, política y cultural del país [...] junto a otros cambios importantes, [...] que implican un modelo educativo que dejó de responder a las condiciones presentes y futuras” (SEP, 2011, p. 7).

Simultáneamente, las adversidades sociales que acontecían al interior del país, tales como las condiciones de igualdad, equidad e inclusión, entendida ésta última paradójicamente como “reducir al otro a nosotros [...] comprenderlo, apresarlo, sujetarlo, detenerlo, estacionarlo, asimilarlo [...] enclaustrarlo” (Skliar, 2006, p. 265). Resulta ser que dichas categorías comprendidas hasta entonces en términos de oportunidad para todos ocupaban un lugar privilegiado en el mundo de la política, que en un contexto real han servido como instrumentos discursivos para el poder que representa a los intereses de nuestra nación. Porque tal parece que en las entrañas del discurso, la oligarquía ha encontrado las formas para legitimar la violencia estructural (Galtung, 1989, p. 9), estratégicamente sublimada en los contenidos de sus alegatos políticos. Y es que a pesar de la insurrección de algunos sectores sociales que subyacen de las voces olvidadas, como lo fue el levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en 1994, en su búsqueda por obtener el reconocimiento de las

culturas indígena, a su existencia por decir lo menos; han visto frustrados sus deseos en el marco de los Derechos Humanos, dado que las condiciones de desigualdad, racialidad, género, pero sobre todo, la asimetría innegable en términos de oportunidades para el acceso a la educación, aún prevalecen hasta nuestros días.

Por su parte los gobiernos fácticos, es decir la superestructura invisible a la cual Marx hace referencia y que es representada a su vez por la “diversidad” de los poderes políticos, han pretendido homogeneizar nuestro sistema educativo, a fin de que las y los docentes contribuyamos a la transformación de ciudadanos, modelo con miradas a la inserción exitosa de éstos a un mundo globalizado. Sin embargo, en un país que enfrenta desigualdades persistentes y arraigadas (Hernández, 2015), como lo es México, los andamiajes para ver realizados estos estados oníricos, donde la igualdad de oportunidades en el ámbito educativo y en el reconocimiento a la alteridad, sentida como una representación de una voluntad de entendimiento que fomente el diálogo entre la voz del discurso oficial y los actores educativos, y que a su vez propicie relaciones pacíficas (Durango y Rodríguez, 2013), aún distan bastante de la realidad vivida y sentida en un aula escolar.

Lo anteriormente expuesto no significa que estemos lejos de acercarnos cada vez más a una cultura, cuyas bases dialógicas descansen en la interculturalidad y el reconocimiento del otro; por el contrario, me parece que ciertas propuestas han estado presentes en nuestro sistema educativo, inclusive adquieren sentido tras el análisis detallado de los argumentos de la Reforma Integral de la Educación Básica 2011 (RIEB), toda vez que entre otras cosas pretendió que:

[...] el sistema educativo nacional deberá fortalecer su capacidad para egresar estudiantes que posean competencias para resolver problemas; tomar decisiones; encontrar alternativas; desarrollar productivamente su creatividad; relacionarse de forma proactiva con sus pares y la sociedad; identificar retos y oportunidades en entornos altamente competitivos; reconocer en sus tradiciones valores y oportunidades para enfrentar con mayor éxito los desafíos del presente y el futuro; asumir los valores de la democracia como la base fundamental del Estado laico y la convivencia cívica que reconoce al otro como igual; en el respeto de la ley; el aprecio por la participación, el diálogo, la construcción de acuerdos y la apertura al pensamiento crítico y propositivo. (SEP, 2011, p. 9).

No obstante, hablar de interculturalidad en las sociedades modernas y más aún en el ámbito educativo, implica como señala Fals Borda, “una relación dialógica en la que se diluyen las diferencias sociales entre los sujetos, mediante una postura abierta frente a los aportes de todos los participantes, sean académicos”, o de una acción popular” (Borda cit. en Sandoval, 2018, p. 76) ¿Es posible que el sistema educativo en México se haya fortalecido en los últimos dos sexenios, al encontrar las maneras para ofrecer un servicio de calidad con miras hacia la implementación de prácticas formativas con tendencia a construir una ciudadanía, cuyas bases morales descansen en la promoción de la equidad, la inclusión y la sana convivencia? Y además ¿puede asegurar una convivencia en el reconocimiento del *otro*, a través del diálogo?

En todo caso, si la respuesta fuera afirmativa, se requiere de la participación, comprometida y apasionada de las y los trabajadores al servicio de la educación, por quienes los argumentos que emergen de los planes y programas de estudio se hacen realidad en la cotidianeidad de las aulas. Pero que tras una serie de inconformidades

encabezadas por el gremio magisterial, que se acentuó en el sexenio pasado (2012–2018), a razón de una carencia de los recursos para cubrir salarios dignos e infraestructura en las escuelas, representa para muchos maestros, un obstáculo que abre una brecha entre el ser y el quehacer docente. Es decir, que tal parece que el fin último resultante del profesorado obedece a las hegemonías del cumplir por cumplir, dificultando toda posibilidad al descubrimiento que el *yo* docente hace del *otro* estudiante. Estos hechos, niegan la posibilidad del diálogo, la comprensión y el respeto por el *otro*. Lo incide y somete así, a la reproducción mecanicista de los actos convencionales vistos como únicos y verdaderos, valiéndose de cualquier recurso o suceso que se imponga para someter la creatividad de pensamiento e invalide la personalidad de eso *otro* estudiante diferente al *otro yo* docente (Sousa, 2011).

La construcción interpretativa del conflicto: el camino metodológico

La presente investigación tiene como objetivo dar cuenta de las relaciones sociales conflictivas inmersas, dentro de la cotidianidad de la escuela secundaria que, para efecto y sentido de este estudio, está centrada en el método de la Investigación Acción Intercultural, y recupera herramientas de enfoques interpretativos como la etnografía y la narrativa. Esta inquietud nace al saber que nosotros como docentes somos los responsables de que estas relaciones sociales que compartimos con los estudiantes terminen fracturadas, desquebrajadas, resultando en la gran mayoría de los casos en actos violentos; afectando la relación docente-discente al reprimir el pensamiento y sentimientos de los jóvenes estudiantes, así como cualquier tipo de conductas. Sin embargo, algo semejante ocurre con el conflicto que vive en su día a

día cada adolescente con sus pares, en los cuales también se visibilizan las formas de pensar que se contradicen, y las culturas que se ponen en entredicho frente a otras culturas, dando como consecuencia métodos violentos para “gestionarlos, resolverlos o prevenirlos” (Salazar, 2017, p.13).

Considerando entonces que la mayoría de las relaciones conflictivas entre nosotros discente-docente surgen como presuntos actos de autoridad. También se dibujan como la proyección de mis propios pensamientos, anhelos y conflictos en el *otro* (el estudiante) diferente a mí, en donde sus puntos de vista diferentes del *otro* que tiene pasan desapercibidos o son ignorados (Córdoba y Vélez-De La Calle, 2015).

Para explicar la mirada que estos hechos refieren, y que con ello me permita revelar, dar cuenta de mi formación docente, así como mi sentir, incluso el sentir de mis colegas, de los directivos, el de los propios estudiantes, así como el de sus padres y demás actores educativos que se han involucrado durante mi historia personal y experiencia convivida. Más aún, expresar la forma en como hemos experimentado, vivido y sentido los conflictos como actos de relación social con lo *otro* y los *otros*. Se utilizará la Investigación Acción Intercultural y, para el primero momento de esta, es decir el diagnóstico pedagógico, se recurrirá a la etnografía intercultural y la narrativa. De estos enfoques recupero a la observación narrativa y los relatos que, si bien no son comunes, poseen un corte cualitativo, característica de investigaciones sociales que con apoyo de disciplinas como la antropología social o la historia oral permite realizar trabajos de campo. Con esto y a diferencia de la investigación tradicional de las ciencias sociales, la observación narrativa o la forma de contar mis historias se constituye en un método de investigación.

En cuanto a la estrategia metodológica que da forma a esta investigación se realizaron 13 registros de observación durante los Consejos Técnicos Escolares y en la cotidianidad de la escuela secundaria; en ellos se visibilizan las vidas en las aulas, en las cuales se analizan la experiencia e interpretan sus prácticas en el tiempo, de ahí que poseen un valor afectivo y simbólico, tanto para mí como para el o los sujetos participantes. Se efectuaron tres entrevistas, de las cuales dos fueron no estructuradas y una semiestructurada, las primeras se aplicaron a dos docentes, ahí se recuperan sus voces, que dan cuenta de cómo han vivido y viven el conflicto con el otro diferente a ellos, y la forma en que los han resuelto. A esto se suma la última entrevista que se realizó a una madre de familia donde narra sus relaciones parentales, la forma en que ha vivido y vinculado el conflicto en su vida familiar, resultando en la mayoría de las veces en una serie de eventos violentos, cabe señalar que los entrevistados siempre hablaron con libertad en cada momento. Se ha de destacar que algunos registros de observación poseen un corte narrativo que rescata la experiencia vivida de los estudiantes con y en el conflicto, por supuesto se describe la forma en que lo han gestionado y en la mayoría de los casos se cuenta también, la experticia vivida con el *otro* (docente) que por ser diferente a su *yo* experto, lo anula y descalifica. Por último, se utiliza mi historia, mis relatos familiares que cuentan los sucesos más relevantes de mi formación personal y la forma en que me involucro con la docencia, el conflicto, su consecuencia violenta y mi trasposición por dejar de ver al *otro* (discente) como un simple instrumento en el proceso de despertar y desarrollar su capacidad mental. (Pérez-Estévez, 2001).

Cabe mencionar que este es un artículo derivado de una investigación que se gesta en una Normal del Estado de México en vinculación con la Maestría en Interculturalidad para la paz y conflictos escolares. Dicho lo anterior, menciono que los nombres personales y el de la institución educativa fueron cambiados para asegurar su anonimato, conforme a las normas éticas que responde a toda investigación que implique la participación directa de personas.

Origen de mi objeto de estudio

Las y los trabajadores al servicio de la educación debemos asumir con compromiso y pasión nuestra labor, toda vez que somos el vínculo por quienes los contenidos en los planes y programas se hacen posible. Por ello, planteo la posibilidad de realizar un ejercicio introspectivo, dentro del cual como colectivo docente de educación básica logremos dignificar nuestra práctica ante el privilegio que nos delega la sociedad como agentes de cambio. Tal y como lo apunta Batallan (1998), el docente como “sujeto social clave de una posible transformación educacional”, reconociéndonos también como seres capaces de coadyuvar a la decolonización de los sistemas educativos que prevalecen actualmente en el sistema educativo mexicano. No así, asumirnos como personas capaces de devolver a la sociedad educandos con deseos de potenciar un pensamiento analítico y diversificado; “con una conciencia crítica que se concrete en indignación y acciones contra la explotación, opresión, exclusión, represión, racismo, xenofobia, indiofobia, [...] y todas las manifestaciones de violencia directa, estructural, económica, psicológica, cultural y simbólica” (Sandoval, 2018, p. 32).

Es importante para mí contextualizar el objeto de estudio desde mis experiencias en el ámbito educativo, con la finalidad de otorgar un reconocimiento a las y los alumnos, padres de familia y docentes quienes, a través de diferentes formas artísticas, han encontrado en la creatividad la posibilidad de establecer un diálogo, es decir, en términos de interculturalidad: un encuentro con el otro.

En una ocasión, durante el seminario de titulación, mi profesor de Psicología clínica me dijo: “las tesis, finalmente son una proyección de nuestras vidas. En ellas, depositamos consciente o inconscientemente lo que somos; son en gran parte, algo de nosotros mismos”. Y a casi un año de su fallecimiento, hoy, “en el aquí y en el ahora” como él solía decir, me doy cuenta de que, en efecto, los azares y las casualidades no existen como tal, puesto que lo que hago hoy tiene una razón de ser que se fundamenta en las vivencias del pretérito dado que la “mente, de manera inconsciente, tiende a seleccionar los recuerdos que nos convienen y a rechazar, incluso a borrar, los desfavorables. “[...] también tiende a deformar los recuerdos por proyecciones o confusiones inconscientes” (Morín, 1999, p. 118).

Este relato, en el cual por cierto la historia de la humanidad adquiere ya un significado, encapsula en sí misma la génesis de mi objeto de estudio y, por tanto, parto de una historia autobiográfica. Porque la forma que adquiere implica “según autores como Lodge o Bruner, la operación fundamental para la construcción de sentido que posee la mente y, por lo tanto, para la construcción de mundos posibles.” (Caamaño, 2012. p.3), Aunque desde una perspectiva psicológica estas líneas son en realidad una catarsis que pretenden legitimar mi gusto por las artes, dentro y fuera de mi práctica docente mediante sus diferentes formas, estilos y géneros. Implica un espa-

cio-tiempo donde lo impensable sucede más allá del trazo, del movimiento, del sonido o del modelado que emerge aparentemente de la “nada”, desde el inconsciente. Allí donde un papel en blanco, un lienzo, una masa amorfa que en unas manos virtuosas se transforman en un lenguaje que posibilita la oportunidad de establecer un diálogo para generar en el *yo* un encuentro con el *otro*. En mi caso, para los fines de esta investigación la comprensión del diálogo y los encuentros se direccionan en el binomio docente-alumno y el homónimo alumno-alumno.

Mi experiencia con las artes carece de un sustento formal, toda vez que me he limitado a impartirlas e interpretarlas desde un constructo empírico, a voluntad y por el gusto de hacerlo; y aunque me siento favorecido por las habilidades que he adquirido desde mi infancia, éstas no siempre fueron bien vistas dentro del seno familiar, a pesar de que gracias a las artes he logrado abrirme camino en la docencia y en otros ámbitos, que en momentos críticos me han ayudado a subsistir económicamente. Hubo un tiempo en que, tal vez como ahora puede suceder con algunos niños y jóvenes con destacada habilidad artística, que mi familia percibía esta actividad como algo lúdico, un distractor sin oficio ni beneficio. Algo que al pasar de los años no es rentable para el sustento económico. Pero también, hubo en mi camino buenas personas, compañeros de escuela, vecinos y docentes que al ver mis dibujos o al escuchar mis interpretaciones musicales en la guitarra, afirmaban que yo tendría un gran porvenir por la manera en cómo expresaba mis pensamientos y emociones. Y en efecto, mis expresiones artísticas evolucionaron de forma autodidáctica, al grado de adquirir habilidades para realizar caricatura, murales, artes plásticas y la ejecución

modesta, pero significativa de por lo menos ocho instrumentos musicales. Pero ¿cómo nace mi inclinación por el arte? ¿Cómo es que logro vincular esta habilidad en mi profesión docente independientemente de la asignatura que me sea asignada?

Quiero partir desde un proceso de contextualización cronológica (si es que mi memoria no me traiciona) acerca de los acontecimientos “buenos y malos” que han hecho de mí un sujeto creativo, que sublima lo más recóndito y privado de mis sentimientos a través del arte. Al respecto, recuerdo haber sido un niño tímido; lo sé porque aunque a la luz de la razón y aunque parezca un acto fantasioso, lo cierto es que mis recuerdos se remontan en la etapa de mi primer año de vida aproximadamente. Tengo una imagen vívida de mi abuelo materno acercándose a la cuna con una sonrisa. Aunque por lo general, parte de mis memorias se intensifican con mayor claridad en mi etapa preescolar, donde me veo llorando de angustia mientras mi madre me dejaba en el patio del kínder para que yo tomara la clase y, aunque esta sensación de nostalgia parece haber quedado arraigada en mi ser hasta mi edad adulta, puede que en el fondo sea ésta la raíz de mi *Yo sensible* a partir de la importancia que tenía para mí la cercanía con mi madre; más aún, su notable ausencia.

Retomando mi infancia temprana entre los 5 a los 10 años, recuerdo haberla vivido casi siempre en el hospital internado de emergencia en la clínica 24 del IMSS debido a mis constantes crisis asmáticas. Ante la profunda tristeza que sentía a causa de la hospitalización y de las largas ausencias de mis padres dada mi condición de enfermedad. Yo solía reconfortarme a veces con algún juguete que lograba pasar mi padre hasta mi camilla, pero yo prefería pasar el rato con las mini historias de Capulina y su abuelo Capuleto. Al respecto, recuerdo haberme quedado hipnotizado por los colores

y las formas de aquellas entrañables obras de arte; al punto de intentar dibujarlas en casa cuando era “liberado de la clínica”. Más, mi interés por el dibujo se vio favorecido en un primer momento por la habilidad que mi padre tenía para reproducir cuadros a lápiz de retratos y alguno que otro personaje caricaturesco. Incluso, él tenía una vasta colección de diapositivas que guardaba celosamente en una maleta y, que más tarde, comprendí que más que un obrero de Cooperativa Pascual, él deseaba ser dibujante para una editorial de renombre; de tal manera que las diapositivas eran los trabajos de clases a distancia que recibía por correspondencia desde Estados Unidos, y las cuales fueron solo parte de su juventud.

Mientras mi gusto por la caricatura crecía, también mi interés por la música. Un día, mi papá tocaba la guitarra, así que me acerqué a él y le dije: ¿pa’, me enseña a tocar? Mi padre un tanto vacilante accedió aunque me dejó claro que para mi edad (6 años) mis dedos no alcanzarían a colocarse a más de dos o tres acordes sobre los trastes del brazo de la guitarra. Por lo que, el intento de mis primeras clases, quedaron guardados hasta cumplir 10 años en un ritmo de tres cuartos; el ya famoso “chun ta” que se utiliza para ejecutar música de corridos revolucionarios (aunque los expertos en el arte de la música prefieren emplearlo para interpretar el vals) y tres acordes derivados de la posición básica de sol mayor, con los cuales suelo iniciar a mis alumnos en el mundo fantástico de la guitarra.

¿Quién iba a pensar que en la etapa de secundaria yo lograría destacar en la música y el dibujo? Debo aclarar que mi autoestima se veía favorecida, no así mis habilidades como estudiante, dado que mis promedios de calificaciones oscilaron entre 6 y 7. Lo cual me hace entender que fui un estudiante mediocre y, en verdad, creo que sí lo

era, porque eso de las matemáticas, las ciencias y de más, salvo la música, no se me daban. Mi título en la escuela era defendido por mis habilidades para tocar la flauta y la guitarra, aunque como mencioné al principio, nada de instrucción musical formal; solo bajo la luz del empirismo y la pasión. Otras veces, mi título de músico era desplazado por el de caricaturista donde sin reparo alguno veía la mínima oportunidad para sublimar los hechos absurdos en las aulas para plasmarlo en una caricatura, y mofarme junto con mis compañeros de quien fuera. Y, cuando me refiero a quien fuera, en efecto lo era porque mis profesores y la directora escolar formaban parte en mis tiras cómicas, ya sea como personajes principales o secundarios. Ahora que recuerdo... mi gran colección de caricaturas me fue retirada definitivamente por mi profesora de español porque la consideró una ofensa, y debía serlo, si por aquellos años la hegemonía del profesorado no se tentaba el corazón para castigar a los alumnos indisciplinados.

Por otra parte, con el tiempo, tuve la oportunidad de aprender “empíricamente” a tocar un instrumento más, al punto de que el mismo teclado me dio sin saber por qué, las bases para aprender a tocar el bajo eléctrico, el tricordio, la vihuela, el contrabajo y la batería. Por desgracia, esta etapa se vio truncada por un repentino ataque de pánico que me imposibilitó para seguir estudiando. De tal forma que durante 5 años consecutivos difícilmente salía de casa y mucho menos para estudiar. De hecho, mi interés por las artes y creo que hasta por la vida se apagaron sin más ni menos. Alguien preguntaría, ¿qué te sucedió? No lo sé con exactitud, solo recuerdo a un compañero, yo estaba convulsionando en el salón de clases durante un examen, mientras la mitad de mi cuerpo izquierdo se ponía frío y mi mente pensaba en muerte. Lo cierto es que, entre la incertidumbre en el caos, como resultado desarro-

Ilé un miedo intenso a sufrir un ataque cardiaco o perder la razón al punto en que mi mente generaba junto con el miedo, los síntomas de ello. No recuerdo más que a mí mismo en un estado triste por lo ocurrido, asistido por la presencia de mi madre, quien a pesar de su temperamento fuerte me daba los cuidados necesarios para que yo, su hijo, saliera adelante. ¿Sería porque ella padecía ansiedad?

Dicen que después de la tormenta viene la calma. Esta etapa fue crucial para con mi reencuentro por las artes dado que yo no quería seguir estudiando. Alguien me invita a tomar parte en un grupo musical versátil como bajista y segunda voz. Mis padres ante el deseo de que yo saliera de casa y olvidara mi actual condición, me apoyaron con tal fuerza que en un mutuo acuerdo decían que, si la música era lo que yo deseaba, que estaba bien, que ya no sufriera por buscar y permanecer en una escuela. Así lo hice por más de un año, impulsado por mis padres y el amor que sentía por una chica que conocí al salir poco a poco de casa.

Sin embargo, la música volvería a espera un poco más porque el sueldo que ganaba por evento era insuficiente para cubrir mis gastos, no así que más allá de trabajar como músico, también la hacía de "chalán" para cargar y descargar la mudanza con el audio. Esto me lleva a retomar con más fuerza y como un ultimátum, mis estudios de preparatoria. Así, a la edad de 22 años reingreso a tercer semestre, logrando destacar donde nunca lo creí posible más allá de las artes. Todas las asignaturas, a pesar del miedo a sentir miedo por las secuelas del pánico, eran de mi interés. Y lo siguen siendo dado que soy docente.

Mi relación con las artes y la docencia tiene sus orígenes precisamente donde yo no quería estar, es decir, la educación formal. Aún mi mamá decía que estaba a tiempo de estudiar para ser maestro o médico, pero yo deseaba por mi formación como psicólogo, era trabajar para el hospital psiquiátrico de Tepexpan. Y casi lo logro, de no ser porque mi titulación estaba en proceso y porque la administración del hospital cambió. Es así, como en un giro impensable, decido hacer mi servicio social en la escuela secundaria donde laboro actualmente. Sin embargo, es muy importante para mí, contextualizar mi objeto de estudio desde mis experiencias en el ámbito educativo, con la finalidad de otorgar un reconocimiento a las y los alumnos, padres de familia y docentes, quienes a través del arte han encontrado formas creativas de entablar un diálogo, es decir, en términos de interculturalidad: un encuentro con la alteridad.

Desde hace 10 años laboro en una escuela secundaria ubicada en los alrededores de la colonia de Guadalupe Victoria en el Municipio de Ecatepec, como profesor horas clase en las asignaturas de Ciencias, Artes y Autonomía Curricular, en su modalidad de canciones y poesías.

En este sentido, estas no han sido las únicas áreas en que me he desempeñado, ya que he tenido la oportunidad de impartir otras asignaturas tales como Educación Física, Formación Cívica y Ética, Español, Inglés y un interinato de dos años como Orientador Técnico. Siendo esta etapa la que inicia mi experiencia en la docencia. Mi labor como docente frente a grupo, que casualmente tiene sus orígenes en el ámbito

de las artes ya que, durante los dos años como Orientador Técnico, tuve la oportunidad de recibir a tres alumnos en la oficina, entre ellos mi hermano menor, quienes me solicitaron resguardar un teclado luego que su clase de música había concluido.

Recuerdo con gratitud haber observado a uno de los chicos que de pronto interpretaba una melodía unísona, en la que empleaba un dedo a la vez. Con curiosidad, aunque conmovido más por mi deseo de asesorar al alumno, me acerqué sin interrumpir su ejecución, y habiendo terminado la pieza le pregunté si armonizaba en acorde de Do mayor, a lo que respondió: “no sé orientador, no conozco acordes, solo toco cada una de las teclas”. Respondí de inmediato que si me permitía interpretar la misma melodía usando ambas manos. Al concluir la misma, los tres alumnos soltaron albricias. Acto seguido, el subdirector escolar, quien desde su escritorio observaba lo ocurrido dijo: “¿Qué más sabes hacer profesor?, no sabía que también eras músico”. Entusiasmado respondí que, entre otras habilidades, solía tocar varios instrumentos musicales, dibujar y pintar.

Esta experiencia, está ligada con la salida repentina de una compañera profesora, quien por razones personales se ve en la necesidad de radicar en Cancún y, dado que mi contrato estaba por llegar a su fin, tuve la fortuna de ser recontratado; pero ahora como profesor de artes, donde la fusión entre mi formación como psicólogo y el empirismo con las artes me llevaron poco a poco a resignificar éstas últimas, como una necesidad que subyace del interés de los alumnos por expresarse a través del arte. Lo que concibo ahora como un diálogo y posiblemente, una alternativa que permita a los alumnos canalizar y resolver creativamente las diferencias, es decir los conflictos escolares.

Ahora bien, ¿cómo ha sido mi experiencia con las artes en mi rol como docente frente al grupo? Llevo más de 25 años viviendo en la colonia de Guadalupe Victoria, y esto me ha permitido observar los hechos que se suscitan a los alrededores de la institución escolar para la cual laboro actualmente; donde ocurren hechos violentos tales como asaltos con violencia, asesinatos, vandalismo, secuestros y narcomenudeo, que posiciona a nuestros estudiantes en un estado de confusión en cuanto a las normas y valores que deben regir sus vidas, ya que por una parte los profesores procuramos fomentar los hábitos aceptados por la sociedad para vivir en paz, y por otra está implícita la cotidianidad sociocultural que nuestros alumnos experimentan fuera de nuestro alcance, en la realidad de sus hogares y de las comunidades a las cuales pertenecen.

¿Acaso estas condiciones de vida representan un obstáculo para que, los alumnos puedan abrir “un campo de posibilidades” (Santos, 2013 citado en Sandoval, 2018, p. 21), en favor de la adquisición de nuevos aprendizajes encaminados a gestionar los conflictos desde un pensamiento creativo? en todo caso ¿Los docentes estamos preparados para enseñar cómo se gestionan los conflictos en el aula, los patios, incluso en los hogares, cuando los estudiantes se ven implicados en un acto violento?

Esto me lleva a recordar la clase de química cuando iba en secundaria, de manera precisa, el momento en que llevé a calificar mi cuaderno con los ejercicios que la maestra dispuso para ejemplificar la clase con el tema “Balance de ecuaciones químicas”, en el cual escribí como título “Balance por tanteo”, seguramente invoqué ese título del curso de regularización al que asistía. Recuerdo el sentimiento de satisfacción al saber que los ejercicios los realicé rápido y correctamente, producto de las

clases previas de regulación. Sin embargo, cuál fue mi sorpresa al escuchar el timbre de voz asombrado y riguroso de la maestra Catalina al cuestionarme por qué había hecho el ejercicio de esa manera, y no como ella lo había enseñado, destacando que los ejercicios tenían un mal resultado. Al mirar el rostro de la maestra, reflejando un carácter firme y de expresión plana. Y sobre todo, al escuchar el eco de su voz, así como el golpeteo que hacía con su dedo índice cual mallette sobre el cuaderno; me hizo experimentar tanta vergüenza y torrentes de sentimientos de culpa, que lo único que se apoderó de mi mente en ese momento fueron pensamientos incesantes que me reprochaban una y otra vez, ¿por qué lo hice así?, ¿por qué no te fijas en lo que haces?, ¿por qué no lo hice como me dijo?

Estos recuerdos me llevan a pensar, ¿cuántas veces se ha negado la posibilidad del diálogo, de la comprensión entre el *yo* docente y el "*otro*" estudiante?, ¿por qué cuando el "*otro*" da muestras de autonomía y creatividad, surge el *yo* vestido por el convencionalismo, producto del pensamiento hegemónico como único y verdadero? He aquí la imposición de ese "*otro*" igual al "*otro*" *yo*, que desde la relación del Alter Ego (Córdoba y Vélez-De La Calle, 2015), la visibilidad de mis actos, pensamientos y deseos personales y profesionales en el "*otro*". Por tanto, ¿en qué medida hemos vivido la proyección y deseos en la forma de relacionarse con el "*otro*" en la escuela secundaria donde laboro? Y que, al considerar tener puntos de vista diferentes, ignorados por el *yo* (docente), promueven una lucha, una confrontación constante, entre el *otro* y el *yo*. Resaltando sentimientos de infelicidad con un amplio resentimiento e incompatibilidad por las personas, consideradas desde otras miradas como relaciones sociales conflictivas entre el *otro* discente y *yo* docente. Por tanto, esta investigación sitúa la invisibilidad del diálogo entre la dualidad docente-discente,

imperando la nulidad del “*otro*” discente por considerarlo inferior, carente de luz; incapaz de inspirar la alteridad como interacción del *yo* docente, marginando la oportunidad de conocer aspectos “sobre el *otro* que antes se desconocían y pudiendo de esta manera llegar al reconocimiento del *otro*” (Córdoba Y Vélez–De La Calle, 2015, p. 1003).

De la huida al encuentro con el *otro*

La observación empírica derivada de mis once años de experiencia como profesor frente a grupo, me permitió vislumbrar que los actos violentos entre pares devienen de “formas de pensamiento y acción que se contradicen” (Salazar, 2017, p. 3), donde por ejemplo las y los alumnos implicados en una situación de violencia consumada argumentan a manera de defensa frases como: “es que me dijo, Noé que tú me habías dicho que yo era un pobre”, “es que me estaba viendo feo”, “es que me aventó cuando iba pasando”, “es que se cree mucho”, “se lleva y no se aguanta”, “me dijo indio”, “agarró mis cosas sin permiso”, “es que también me pegó”.

Al dar una primera aproximación categórica sobre el conflicto entre pares como uno de los ejes de esta investigación, partiré del hecho que, como tal, el conflicto es en sí mismo una condición polisémica como “uno de los recursos preferidos por la estilística para la creación de figuras del lenguaje” (Hernández, 2008, p. 118), donde a menudo suele relacionársele con la violencia. Y aunque ambos conceptos están íntimamente ligados, es decir, en tanto que las emociones se vuelven tensas y vulnerables tras la amenaza de sentir que alguien puede invadir abruptamente los espacios vitales. No obstante, es necesario comprender los contextos en que se da

cada uno de ellos, dejando en claro que el conflicto es un acto donde las diferencias entre *yo* y el *otro*, desde la relación del Alter Tú, el conflicto del *otro* afecta al *yo*. Sólo a través de la comunicación intersubjetiva posibilita una serie de alternativas para establecer aprendizajes y acuerdos de convivencia, toda vez que el reconocimiento a la alteridad es una realidad que garantiza que los encuentros se establezcan en el bien común (González, 2009). El conflicto por tanto es inherente a la existencia del *yo* y los *otros*, pero en una institución escolar su gestión es en gran medida el resultado de la intervención docente.

Como es el caso de Juancho, alumno de tercer grado quien por una conducta de juego mostrada al interior del aula recibe de parte de su orientadora (indirectamente) la sanción máxima que un estudiante puede tener dentro de la escuela, la exclusión, que para fines técnicos educativos la llamamos expulsión de la escuela secundaria.

[Para comprender mejor este evento, narraré mi experiencia junto con la de Juancho: él como muchos otros estudiantes había sido atraído por las situaciones de juego que suelen tener lugar a menudo dentro de los salones de clase, en presencia o en ausencia de los docentes].

El joven estudiante había acumulado en su haber una serie de conductas relacionadas con el juego y la plática excesiva durante las clases desde su ingreso a la escuela cuando apenas cursaba el primer grado, y que al paso de los años, Juancho había sido objeto de los diversos temas a tratar en los Consejos Técnicos Escolares (CTE).

A menudo durante las sesiones de los CTE, el colectivo docente suele dedicar un tiempo considerable a abordar los casos en que los estudiantes denotan dificultades en su desempeño académico, o como en el caso de Juancho, a comentar sobre sus conductas y cómo estas son consideradas por los docentes como inadmisibles, bajo argumentos verbales que tienden a acentuar aún más el concepto desquebrajado que se tiene de los estudiantes, ocasionando decirles:]

Profesor Artemio: *Mejor que se vaya a su casa con trabajos y que los entregue cada semana a los profesores correspondientes.*

Profesora Luna: *Pone en riesgo nuestro trabajo.*

Profesor Juárez: *¿Qué estamos esperando? Nos va a meter en un problema, mejor que se vaya a su casa y que regrese al final del ciclo escolar por su certificado, y si va a regresar que esté su mamá presente en las clases para que lo controle o, si no quiere venir que se comprometa a llevarlo al psicólogo y le permitimos la entrada solo si muestra un diagnóstico clínico con el teléfono del médico para corroborar que está asistiendo a terapia.*

Con todo y esto, poco se habla de las causas que dan origen a las conductas de los estudiantes que no logran encajar en el modelo de los alumnos que se espera o se desea tener, aquellos quienes siguen al pie de la letra lo que nosotros los docentes decimos, y que asumimos como verdades absolutas e incuestionables desde la perspectiva de los estudiantes, negándoles el derecho a expresar su sentir.

[Juancho, después de una semana de haber sido expulsado y mientras acude a la escuela para recibir las tareas que debería realizar desde su hogar expresa su dolor diciendo:]

Juancho: *Nadie, incluyendo a mi orientadora, me escuchó.*

[Lamentablemente la decisión de expulsarlo de la escuela había sido firmada por su madre. Juancho supo de la decisión impuesta, después de que se retiró de la secundaria en compañía de su madre camino a su casa]. (R013:14/11/19).

Sin duda, este hecho vivido por Juancho es el claro ejemplo de nulidad del *otro* ante la falta de un docente sentipensante, con la total escasez de tolerancia que surge del planteamiento de la alteridad, y que al no estar presente no es capaz de permitir la “afirmación de la exterioridad del *otro*, de su vida, de su racionalidad, de sus derechos” (Dussel, 1998, p. 5).

Al narrar este evento viene a mi mente otro momento, que pese a contribuir con buenas intenciones, responde a las necesidades de quien se cree tener la razón. Que, desde la arista del Alter Ego, el *yo* pensante del docente es el medio por el cual es posible alcanzar “la verdad absoluta o la realidad esencial del ser” (Pérez-Estévez, 2001, p. 33).

[En mi hora libre, alrededor de las 9:00 horas, decido caminar desde el patio principal de la escuela hacia donde se ubica el teatro al aire libre junto a la sala de medios cuya pared sirve como escenario, pero al mismo tiempo obstaculiza la ubicación del teatro, cuando llego al lugar, me percató de que la orientadora Antonia se encontraba realizando una dinámica de integración entre los dos grupos de primer grado como parte de los acuerdos llevados a cabo en el CTE de la fase intensiva.

Cuando la orientadora se percató de mi presencia solicita mi apoyo para colaborar con las actividades que ella proponía a los estudiantes, quienes notablemente nerviosos por su segundo día de clases y sentados en las gradas del teatro, se limitaban a observar mientras que uno que otro de los estudiantes intercambiaba palabras tímidamente. Justamente cuando uno de los estudiantes que decía algo al oído de uno de sus compañeros fue sorprendido por la orientadora].

Orientadora, con voz fuerte menciona: *¡Guarda silencio! ¡estoy explicando las instrucciones para que ustedes se puedan conocer!”*

[Y mientras el estudiante en cuestión denotaba miedo en su rostro y adoptaba una posición corporal sumisa, la orientadora Antonia agrega con voz amenazante y pausada, señalando con el dedo índice al estudiante]

Orientadora: *¡Recuerda que existe un acuerdo de convivencias que ustedes y sus padres firmaron, allí existen sanciones para lo que tú estás haciendo!*

[Y con la mirada fija en el estudiante concluye antes de retirarse a la dirección]

Orientadora: *¡Te invito a que lo leas por favor! (RO6:26/09/19).*

¿Esta forma de gestión violenta es la única alternativa para la institución? ¿Es la única forma de establecer aprendizajes y acuerdos de convivencia? Si bien cualquier conflicto afecta al yo y la comunicación intersubjetiva propicia el intercambio de perspectivas con el otro, y por ende facilita acuerdos de convivencia, ¿acaso las artes posibilitan la integración armoniosa entre las personas, las culturas a través de la comunicación, del diálogo para resolver conflictos?

Posibles caminos alternos

Al respecto, y aunque la psicología me ofrece un vasto acervo de instrumentos para interpretar el sentir, las ideas, la percepción y creencias que los estudiantes que tienen sobre el mundo; considero importante rescatar la aportación de la apreciación estética, puesto que la presente investigación tiene como referentes las clases que he impartido. Asimismo algunos observables, producto de expresiones artísticas como es el caso de las artes visuales, las plásticas, la música o sonoras y la propia literatura, desde las cuales los estudiantes de nivel secundaria expresan su sentir y pensar; al mismo tiempo son una manifestación de comunicación, del diálogo social ante sus pares, el *otro* diferente al *yo* y entre los *otros*, los demás actores educativos que al estar llenos de sensibilidad de quienes lo realiza, también poseen códigos, patrones e intereses, tal como Gordo e Igua (2016), lo manifiestan:

La estética como método deconstructivo de las categorías, nociones y fuerzas socio-sensibles que permean al contexto educativo, sugiere revisar los efectos e impactos del contorno social en las formas y modos de producción, como también, de aprehensión de códigos, patrones e intereses, que hacen parte de la integralidad de elementos para la formación de las poblaciones escolares. Planteándose entonces, conforme a las pretensiones de este estudio, en un reconocimiento del carácter contributivo y potencial de las estructuras semio estéticas culturales, en la influencia cognitiva, la motivación y la conducta socio-sensible en el ámbito educativo. (Gordo e Igua, 2016, p.182).

Como profesor de artes comparto ampliamente el sentir de Molina (2012), cuando sostiene que “el arte es una concelebración y el docente puede ser el mediador, gestor o facilitador de los procesos que posee el estudiante al vincular sus afectos” (Molina, 2012, p.1), y la aprehensión de sus experiencias conflictivas vividas como crisis, a través de los trazos, del color o colores, que da paso a la configuración de formas irregulares que proyectan su subjetividad con la que expresa sus pensamientos. El yo docente se ve afectado por el medio de comunicación estética que el *otro*, el estudiante, utiliza como oportunidad para construir alternativas o acuerdos de diálogo, con el fin de diluir a través de un acto emotivo la diferencia de opiniones y con ello permita conocerse a profundidad mutuamente.

Taller de Integración Psicopedagógico: la propuesta para la gestión de los conflictos

Los supuestos planteados arriba direccionan mi investigación para visibilizar la violencia y la búsqueda de alternativas en la gestión de los conflictos escolares. Toda vez que, derivado de mis observaciones y experiencias como profesor frente a grupo, llaman mi atención como lo he mencionado, no solo la interacción docente alumno, sino también la forma en que mis estudiantes introyectan los aprendizajes, así como las diversas formas en que éstos piensan, sienten y se relacionan entre sí; por lo que es necesario dejar claro que los sujetos participantes, es decir las y los alumnos con quienes se pretende llevar a cabo esta investigación, cursan actualmente un ciclo vital que estriba entre los 12 y los 15 años de edad, y que además se muestran altamente vulnerables ante la influencia de los estereotipos y las modas impuestas por los medios tecnológicos; específicamente la televisión y el internet, donde la oferta

ha sido enmarcada por como una forma de vida que responde a una estructura de valores, un estilo de vida, un empleo, música, estética, arte, santos, rituales, cine, ídolos, héroes, consumo, ostentación, códigos de conductas y la fascinación por la muerte (Rodríguez citado en Becerra, 2018).

Si bien durante el ciclo escolar 2014 el colectivo docente identifica la creciente oleada de violencia al interior de la secundaria, cabe destacar también que hubo un interés muy particular en atender paralelamente a estudiantes en condiciones de discapacidad, mediante la implementación de un Taller de Integración Psicopedagógico (2014–2016), cuyas actividades estaban encaminadas a la integración y apoyo de los alumnos en condiciones de discapacidad motora y de rezago académico. Entre las actividades contempladas (empíricamente hablando), destacaban aquellas que surgieron de la psicología (aplicación e interpretación de pruebas psicométricas para la elaboración de expedientes), las artes (pintura, música, dibujo, papiroflexia y escultura) y oficios (protagonizados con el apoyo de los padres de familia).

Esta situación implicó un desgaste físico y mental entre los profesores (dos profesores horas clase y una orientadora), que nos sumamos a la implementación de estas alternativas que además, aunado a lo anterior se encontraban implícitas a la atención de las demandas administrativas que derivan del quehacer de todo docente, tales como la elaboración de adecuaciones curriculares, la planeación de actividades en clase, el concentrado de calificaciones y el brindar atención a padres de familia de alumnos en condiciones de rezago educativo, a fin de que tal y como se menciona en

el Plan de Estudios 2011, se favorezca la educación inclusiva, en particular “[...] de los estudiantes con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, y con capacidades y aptitudes sobresalientes” (SEP, 2011, p.17).

Habría que decir también, que conforme a lo anteriormente expuesto, nuestra labor altruista se fue organizando mediante fundamentos empíricos, donde el alumnado y padres de familia eran limitados a seguir solo el programa organizado por nosotros y sin posibilidades de comprender que los objetos como dibujos, cuadros a lápiz, esculturas de origami o papel maché; así como canciones o algunas melodías, eran el resultado de una actitud estética comprendida como el “conocimiento sensible” (Baumgarten, cit. en Mandoki, 2013, p. 15), e instrumento para facilitar el diálogo entre el *yo* y el *otro*. Es decir, el sentir y el pensar del sujeto que se expresa más allá de la palabra y con el apoyo del arte, permite que los estudiantes desarrollen elementos esenciales de un alumno ideal, donde el desarrollo de la memoria, comprensión, concentración, lateralidad, motricidad, autoestima y comunicación formaban parte de nuestros propósitos como profesorado.

Todo lo anterior se propuso en Consejo Técnico (fase intensiva), con la finalidad de vincular el taller como pretexto para atender a la prioridad de los aprendizajes enmarcada en la Ruta de Mejora. De esta manera, fue como iniciamos el Taller de Integración Psicopedagógico en el mes de septiembre de 2014, que se impartía los viernes de 13:30 a 14:30 horas.

Si bien, en este momento no se llevan a cabo estas actividades en la escuela debido a circunstancias diversas entre el colectivo docente, que obedecen a necesidades personales y laborales. No obstante, el preámbulo escrito al inicio de la investigación ha

despertado en mí un interés particular para resignificar las bases teórico-prácticas que promuevan el encuentro pacífico entre pares, mediante el diálogo que emana del arte (dibujo, música, pintura, origami, escultura, poesía y otras formas artísticas) como alternativas para reconocer al *otro* como igual al *yo*. Esta alteridad representa una voluntad de entendimiento que fomenta el diálogo y propicia las relaciones pacíficas en el ámbito educativo (Durango y Rodríguez, 2013). Teniendo en cuenta mi experiencia en el Taller de Integración Psicopedagógico, me permitió observar que estas prácticas o situaciones afines promueven el diálogo, la convivencia, el compromiso y la apertura de los participantes para fomentar la inclusión y el respeto por el *otro*, tal y como podemos documentarlo a partir de la voz de los actores:

[La siguiente entrevista se llevó a cabo el 14 de marzo de 2019 con la señora "G", madre de una exalumna que inició con nosotros el Taller de Integración, la joven se vio envuelta en diversas problemáticas dentro de las cuales destacan una serie de abusos sexuales, personalidad histriónica, intentos de suicidio, cutting; en consecuencia de estas experiencias mostró desinterés por las actividades escolares, se refiere hacia la experiencia con su hija de la siguiente manera:].

La señora "G" responde: "Nos invitaron porque "M" ... (Mira hacia el techo del salón y sus ojos se humedecen), "M" de alguna manera tenía un problema y nos invitan a este grupo de donde hicimos muchas manualidades (hace una pausa y sonrío), dependiendo también de la fecha como para las calaveras del día de muertos. Hicimosalebrijes, hicimos unas piñatas. (Con voz fortísima y notablemente emocionada dice) ¡Nos quedamos enamoradas con la piñata! que con su buena voluntad (refiriéndose a su hija) la quiso regalar a un orfanato, pero no se pudo; (en voz baja y reflexionando

un instante muy corto agrega) terminamos muy contentas, sentí mucha integración por parte del grupo. Me gustó mucho... fue en verdad una integración con mi hija".
(R01:05/03/19).

Debido a que el Taller de integración ofrece una oportunidad para aprender técnicas artísticas, considerando la creación de la piñata como una derivada del uso del papel maché, y así dar forma al conflicto, materializarlo y situarlo. También proporciona el encuentro, como lo manifiesta la señora "G", al sentir gusto por ser una con su hija. El arte como pretexto, como alteridad permitió a la madre sentir el descubrimiento que el *yo* hace por el *otro*, su hija; lo que hace surgir una amplia gama de imágenes de recuerdos del *otro*, y a su vez visiones múltiples del *yo* (Sousa, 2011); al concebirse igual de contentas las dos por realizar, por sentir juntas y experimentar un momento para ambas.

Con tal sentimiento coincido con Christopher Clouder (2017), en su conferencia "No sin las artes" quien argumenta que, "los pedagogos tenemos que sembrar en los demás la esencia del arte, de poder, de obtener la capacidad de mejorar las relaciones afectivas, solidarias entre los estudiantes como pares", entre todas y todos los actores educativos, y con ello renovar, mejorar la interacción del diálogo y encuentro entre la unidad padres-hijos.

La Alteridad como visibilidad del conflicto

Labor más noble no pude haber elegido desde el momento en que decidí dedicar mi vida profesional a la docencia. Y es que en el hacer de un infante o un adolescente, veo de pronto un detalle que le da sentido a mi labor. Me ha motivado a cambiar, a alternar mi perspectiva por la del *otro*. Considerando tomar en cuenta su punto de vista para detenerme a mirar el mundo. Así como el interés del *otro*. Y no dando por supuesto en planear u organizar una clase sin que ese *otro* la disfrute, teniendo en cuenta que es su ser quien me inspira hacer y dar lo mejor de mi persona, de mi profesión (Sousa, 2011).

Es el hecho de mirar la forma de lanzar una pelota, en la ocurrente machincuepa, en un garabato antropomórfico que expresa abiertamente un ¡gracias maestro! o, en la interpretación musical de una corneta ejecutada por un pequeño de primer grado de primaria; cuyas habilidades superan incluso las de un adulto, lo que pone de manifiesto que la escuela hoy por hoy es un espacio sociocultural, capaz de generar encuentros en lo diverso de las culturas que ahí se manifiestan. Pero que al mismo tiempo nuestras escuelas necesitan de un profesorado consciente y capaz de llevar a cabo las gestiones interculturales para entender y aprender del(lo) diferente.

Es precisamente en las diferencias donde mi investigación tiene por objetivo encontrar y proponer alternativas para anular las barreras culturales que se dan entre unos y otros, es decir, buscar una homeóstasis interdialogica donde el reconocimiento a la alteridad tenga como bases morales la tolerancia y el respeto mutuo.

En este sentido, veo en el arte una posibilidad para generar encuentros interculturales. Pero al mismo tiempo el arte puede gestar *conflictos* entre los individuos, toda vez que éstos construyen identidades a partir de las afinidades que un grupo hegemónico determinado impone, una preferencia de pensamiento *anulando la creatividad* de una voz sensible, perceptible a los cambios. En mi caso, las artes me han ofrecido un sin fin de oportunidades para lograr empatía entre mis alumnos y compañeros de trabajo. Ya que son ellos mismos quienes al expresar su sentir por mi trabajo, fomentan el *diálogo entre nosotros*; considerando así que el empleo del arte en las clases rompe con los métodos tradicionales de enseñanza aprendizaje, al ser significativas para el nivel estudiante de secundaria, establece *aprendizajes y nuevos acuerdos de convivencia*.

A manera de conclusión

Desafortunadamente hay quienes aún piensan el arte como una actividad que no tiene oficio ni beneficio. Este estigma tiende a acentuarse si por ejemplo, un joven estudiante muestra habilidades artísticas sobresalientes y decide incursionar de manera profesional en éste ámbito; tal y como lo menciona Mariscal (2013), pensar a las artes como “una decisión analítica fundada teóricamente y surgida de la necesidad de captar los comportamientos sociales en su lógica propia” es un obstáculo que enfrentamos muchos docentes quienes, vemos en esta actividad creativa una posibilidad para generar encuentros y reconocer al *otro* más allá del diálogo verbal.

¿Cuántas veces hemos decorado el refrigerador o las paredes con un garabato plasmado en una simple hoja de papel que nuestros hijos o estudiantes nos regalan con afecto? ¿Por qué en la sencillez de una hoja de papel o en la humildad de una imagen rupestre sobre una piedra, encontramos lo más esencial de nuestro ser con un significado tal que nos da una idea de dónde provenimos, y hacia dónde podemos llegar como ser vivo y sentido?

Dando un marco explicativo, [...] ve al artista como un producto de su entorno y como creador del mismo, que aunque dentro del campo del arte, el artista se ve a sí mismo como "genio", su relación con otros campos le establecen otras formas de concepción de sí mismo, como un sujeto que se constituyó históricamente y también le determina un valor al arte, que no solo se basa en la creación única sino que entra en relación y en la lógica de otros campos. (Bourdieu, 1980).

Para quienes tenemos la fortuna de ser padres de familia o bien, para quienes la función de ser docente nos permite ver el poder de lo que son capaces de hacer nuestros estudiantes, al mostrar su sentir y pensar en un garabato, la presencia *del otro* debe ser fundamental. Seguramente esto es posible gracias al ser sensible que ha sido desarrollado en nosotros. De este modo, comprender que detrás de ese garabato u obra de arte en el caso de los niños o niñas con habilidades motrices, se identifica un proceso dialógico que, bien puede emanar de sentimientos gratos o desafortunados producto de su propia experiencia.

Por lo tanto, esta investigación recae sobre la importancia de buscar en el arte una serie de alternativas que permitan comprender los diálogos ocultos que, en combinación con la estética, con lo sensible, surge el auténtico diálogo como *intercambio de*

pensares y sentires. Surge la disposición de escuchar al *otro*, con un sentimiento de apertura de alteridad, que se tiene cuando el *yo* está convencido de que no posee toda la verdad, y de que el *otro* tiene algo de verdad que ofrecer, y de cuya verdad el *yo* también puede aprender (Pérez-Estévez, 2001). La dualidad discente-docente es un binomio perfecto cuyo vínculo afectivo lo inspira la preocupación ética (Vila, 2004). Al momento de escucharse y motivarse para dar voz a la alternancia de lo que viven, de lo que sienten y cómo se piensan impulsados ante todo por el amor, la solidaridad y el respeto mutuo.

Si bien, en los espacios educativos los conflictos se presentan de manera cotidiana, ya sea emergidos desde la intolerancia del docente por creer que su experiencia posee la verdad absoluta que su Alter Ego muestra a cada alumno. Eso *otro* que a ojos del que crees saber, es al que hay que despertar y así iluminarlo para convencerlo por la verdad absoluta que así deber ser (Pérez-Estévez, 2001). Y si acaso ese *otro* se negara, entonces el meta conflicto se visibilizará en formas como ya se ha narrado en castigos, represiones o la propia expulsión que Juancho protagonizó.

Definitivamente ver en el *otro* mis propios conflictos por creer que no posee la experiencia y personalidad creativa, coarta la posibilidad de visibilizar al conflicto como una oportunidad de practicar la gestión y la herramienta que coincida en cada estrategia, cuando el acto vivido lo requiera. Al experimentar el arte como herramienta y al artista, al actor educativo, como sujeto creativo que descubre al *yo* que va al encuentro *cara a cara* con el *otro*, a través del intercambio de diálogos, de técnicas, de material, de experiencias, proporcionan relaciones pacíficas, duraderas. No por el intelecto de cómo se usa el material y la técnica artística, sino por la sensibilidad, por

la empatía frente al que sufre al *otro* igual al *yo* (Idareta y Úriz, 2012). Docente y discente somos uno en el acto educativo. Al sentirnos uno con el otro, también nos unimos al sufrimiento mutuo, al aprendizaje, al estar juntos recorreremos fácilmente el camino más inhóspito que podamos encontrar, gracias al intercambio de saberes que producen nuestros encuentros fortalecidos por la tolerancia y el respeto, asegurando acuerdos sólidos de convivencia.

Referencias

- Batallán G. (1998). El poder y la construcción de la identidad laboral de los docentes de infancia. Limitaciones de la teoría para pensar la transformación escolar¹. Cuadernos de Antropología Social 19, 63–81.
- Becerra Romero T. (2018). Investigación documental sobre la narcocultura como objeto de estudio en México Documentary research on narcoculture as an object of study in México América <https://orcid.org/0000-0003-3955-0643> Universidad Autónoma de Nayarit. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/cultural/v6/2448-539X-cultural-6-e349.pdf>
- Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. Argumentos, 24(67), 135–156. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=595/59521370007>
- Bourdieu P. (1980). Conferencia pronunciada en la École nationale supérieure des arts décoratifs, en abril de 1980. Incluida en Questions de sociologie Éditions de Minuit.

- Caamaño, C. (2012). Valor epistemológico y transformador de la narrativa en la enseñanza, *Fermentario*, (6), 1–12 Recuperado de: <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/100/104>
- Calderón Concha P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista Paz y Conflictos*. (2), 60–81 Recuperado de http://www.redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/08/m_JGaltung_LAteoria.pdf
- Castro I. (2011). La escuela pública en México y la definición incierta de la nación. *Ágora U.S.B.* (15)1, 57–77
- Clouder C. (2017). No sin las artes. *La educación que queremos II. Porque estamos convencidos de que la educación que queremos es posible hoy*. Conferencia llevada a cabo en la Fundaciòn Botìn. Santander, España.
- Córdoba, M. E. & Vélez–De La Calle, C. (2016). La alteridad desde la perspectiva de la transmodernidad de Enrique Dussel. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), 1001–1015. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v14n2/v14n2a09.pdf>
- Dussel, E. (1998). Deconstrucción del concepto de “tolerancia” (de la intolerancia a la solidaridad). UAM–Iz., Recuperado de: <http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/090508.pdf>

- Durango, D. M. & Rodríguez, D. M. (2013). Negociación colaborativa: Un enfoque para la gestión del conflicto. Monografía, Universidad de Medellín, Medellín, Colombia. Recuperada de: <http://cdigital.udem.edu.co/TESIS/CD-OM72302013/02.Texto%20completo.pdf>
- Galtung J. (1989). *Violencia Cultural*, México: Gernika Gogoratz.
- González, F. (2009). Alteridad y su itinerario desde las perspectivas multidisciplinares. *Reflexiones*, 1(88), 119–135. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/729/72912559009.pdf>
- Gordo Contreras A., Igua Muñoz J. S. (2016). La dimensión empírica de la estética en la educación escolar, *Praxis y Saber* [8] (16), 179–204 Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/prasa/v8n16/2216-0159-prasa-8-16-00179.pdf>
- Hernández, G. (2008). Las tres "T" de la comunicación en Venezuela. Televisión, teoría y televidentes. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Hernández L. (2015). Persiste inequidad en México: Unicef. Los principales afectados por las disparidades y la exclusión son los menores de edad, concluye estudio. *Excelsior*, Recuperado de <https://www.excelsior.com.mx/nacional/2015/06/28/1031764>
- Idareta, F. & Üriz, M. J. (2012). Aportaciones de la ética de la alteridad de E. Lévinas y la ética del cuidado de C. Gilligan a la intervención en trabajo social. *Alternativas*, (19), 33–44. Recuperado de <http://www.sis.net/documentos/ficha/211331.pdf>
- Mandoki K. (2013). *El indispensable exceso de la estética*, México: Siglo XXI.

- Mariscal, C. (2013). Bourdieu y el arte. La construcción de un «punto de vista». *Question*, 1(37), 336–350. Recuperado de <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/1761>
- Molina J. A. (2012). Hacer arte en la profesión docente: el artista-educador. Contreras Braillard, S, Garrido *El arte en la trama de la escuela infantil*, ArgentinaNoveduc.com. Recuperado de <https://www.noveduc.com/noticia/1127>
- Morin E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Pérez–Estévez, A. (2001). Diálogo, verdad y alteridad en Platón. Utopía y praxis latinoamericana, (13),9–35. Recuperado de: es.scribd.com/...Dialogo-verdad-y-alteridad-en-plato...
- Salazar Mastache I. (2017). Conflictos, Pensares, Interculturalidad para la Paz y Gestión en Ambientes Escolares. Venezuela: Editorial Alfonso Arena.
- Sandoval Forero, E.A (2018). Etnografía e investigación Acción Intercultural para los conflictos y la paz. Metodologías decolonizadoras. Venezuela: Editorial Alfonso Arena.
- Secretaria de Educación Pública (2011). Plan de estudios. Educación Básica. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf
- Skliar C. (2006). Fragmentos de amorosidad y de alteridad en educación. *Revista Colombiana de Educación*, (50), 253–266. Recuperado <https://docplayer.es/84576990-Revista-colombiana-de-educacion-issn-universidad-pedagogica-nacional-colombia.html>

Sousa, E. (2011). La espacialidad urbana en una metrópoli prematura: Su visión imaginaria desde la otredad. *Cuadernos del Cendes*, 28 (76), 23–47. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40319833003#>

UNICEF MÉXICO (2014). Alcanzar los Objetivos de Desarrollo del Milenio con equidad. Una mirada desde la infancia y la adolescencia. México. Recuperado <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=4017>

Uribe Velasco, A., Chauca Malásquez, P. M. (2015). Reflexiones en torno a la reconceptualización de la seguridad desde la perspectiva del desarrollo y la sustentabilidad. *Economía y Sociedad*, XIX (33), 83–101. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=510/51043794005>

Vila, E. S. (2004). Pedagogía de la ética: De la responsabilidad a la alteridad. *Athenea Digital*, (6), 47–55. Recuperado <https://ddd.uab.cat/pub/athdig/15788946n6/15788946n6a4.pdf>

El otro del conflicto en preescolar: el lugar de niños y niñas en la gestión cotidiana

Natalie Santana Alvarado

Esta investigación surge de la necesidad de construir alternativas que permitan a las educadoras gestionar de manera pacífica los conflictos con los alumnos que ellas consideran diferentes. Es decir, los alumnos que no se alinean con el resto del grupo, aquellos que desobedecen a las órdenes de la maestra, que se niegan a realizar las actividades. Los que pareciera ser, son el malestar dentro del aula, que se paran, juegan, lloran, pelean, gritan, contestan a las instrucciones de las maestras, no quieren trabajar. La diferencia por tanto, se entiende en este trabajo como alteridad frente a la norma construida desde el poder. Alteridad que irrumpe e interpela el orden construido cultural e institucionalmente. Es desde esta irrupción que el conflicto se origina y desarrolla: ¿De qué manera son gestionados por las educadoras?

Siendo que desde la perspectiva de la interculturalidad crítica para la paz (Sandoval, 2016), los conflictos son parte inherente de las relaciones humanas y su gestión pacífica se genera a partir del encuentro intercultural. Por tanto, la valoración de la diferencia se torna fundamental, al dar cuenta de las formas en que los educadores gestionamos los conflictos en la cotidianidad de la vida escolar. Gestión especial-

mente importante en la educación preescolar, como uno de los primeros espacios públicos donde niños y niñas aprenden a vivir juntos en (des)encuentro con sus educadoras.

Desde este marco considero importante problematizar las relaciones que las educadoras promovemos a partir de los conflictos en el aula, ¿en qué medida la gestión está centrada en el control, la descalificación u homogenización? ¿Somos capaces de recuperar y valorar la diversidad en el aula? ¿Qué relación existe entre el contexto institucional y el tipo de gestión que realizamos? En síntesis, ¿cómo vivimos las diferencias? Todos los niños y niñas son diferentes para aprender, relacionarse con los demás, tienen necesidades y gustos diferentes, viven en contextos distintos. Ante esta diversidad como condición inherente de los grupos sociales, la diferencia es una construcción social y una relación de poder. Así ante la norma y el deber ser, existen diferencias que pueden ser reconocidas, mientras que otras son rechazadas y/o oprimidas. De este modo, en este espacio se presenta un fragmento del diagnóstico pedagógico realizado a partir de las relaciones entre educadoras y niños y niñas en la cotidianidad de un jardín de niños.

A partir del diagnóstico pedagógico entendido “como el acto que implica delimitar, conocer situaciones del campo educativo, valorar y tomar decisiones de intervención que involucren a los actores. Por ello, hablar de diagnóstico pedagógico es necesariamente intervenir; más allá de calificar al sujeto, se busca su interpretación y comprensión” (Maya, 2017, p.19). Es así como en esta investigación no se mira la gestión de conflictos por parte de las educadoras a partir de las diferencias con niños y niñas, desde una perspectiva que pretende identificar patologías o disfuncionalida-

des. Se parte de la comprensión de las formas en que se viven los conflictos que se observan en el aula, ¿cuáles son los malestares que aquejan tanto a educadoras como a los niños?, ¿cómo se están gestionando dichas diferencias, para poder construir una propuesta donde exista una alternativa de educación para la paz a partir del encuentro intercultural? De este modo, entendiendo que “La filosofía para hacer las paces ha de ser una filosofía basada en la interculturalidad, entendida como interpretación entre saberes y diálogos, más que choques de civilizaciones” (Martínez, 2005, p. 42).

Metodología

Esta investigación recupera el Método de Investigación Acción Intercultural (Sandoval, 2018). De manera específica, para la realización del diagnóstico pedagógico se recobran herramientas del enfoque etnográfico, para documentar la cotidianidad de la gestión de conflictos por parte de las educadoras. En este sentido se realizaron 29 registros de observación, de los cuales 23 se centran en la relación cotidiana de las educadoras ante conflictos con niños y niñas que irrumpen el orden deseado por las educadoras; en estos se encuentran experiencias de mi propia práctica. Se realizaron también cinco registros que recobran comentarios e intercambios entre educadoras y la directora escolar durante las sesiones de Consejo Técnico, y uno más que recupera los intercambios entre la directora y padres de familia durante un recorrido promocional en el jardín de niños. Además de entrevistas semiestructuradas con tres educadoras, para conocer su perspectiva en torno al conflicto escolar y la manera en que desde su subjetividad se gestiona en la cotidianidad de la relación con niños y

niñas. A partir del análisis y triangulación, se construyeron categorías que dan cuenta del tipo de gestión de conflictos ante la diferencia, que las educadoras promovemos en la cotidianidad de la práctica.

Del espacio escolar y sus relaciones

La escuela donde se realiza la investigación es un colegio particular de nivel preescolar, turno Matutino, ubicado en el Municipio de Ecatepec de Morelos, Estado de México. La colonia donde se encuentra la escuela cuenta con servicios de luz eléctrica, agua potable, drenaje, internet, la mayoría de las calles se encuentran pavimentadas. Se observa una presencia continua de patrullas de vigilancia debido al alto índice de robos, balaceras y secuestros que sufre la comunidad. Los vecinos cuentan con alarmas vecinales, y se hacen llamar por medio de un silbato cuando alguien está en peligro o sucede algo extraño. El nivel escolar de las familias es básico (Prescolar, primaria y secundaria) y el nivel socioeconómico es medio-bajo, la actividad económica gira en torno al comercio en los mercados que se instalan en las calles. La mayoría de los habitantes son católicos. En la comunidad hay un parque recreativo en malas condiciones, los juegos infantiles de dicho parque están oxidados, y no hay mantenimiento a las áreas verdes ni a las canchas.

La escuela es particular, tiene más de veinte años de servicio, la propietaria de la escuela funge como directora del plantel. El preescolar está situado en un terreno de 140 m., se labora en un horario de 8:30 a.m. a 13:00 p.m. La escuela cuenta con planta baja y planta alta, 3 aulas (una para cada grado). La plantilla docente está integrada por cuatro profesoras: la directora que también se desempeña frente a grupo

en el tercer grado, una profesora de segundo, una profesora de primero y una profesora de inglés y computación. De la plantilla, tres tienen el grado de licenciatura y una solo carrera técnica. La población en la escuela es de 50 alumnos en total, 20 de tercer grado, 20 de segundo grado y 10 de primero.

La cultura institucional está permeada por el carácter privado de la institución, tal y como se muestra en el siguiente testimonio:

Los padres de familia que les interesa inscribir a sus hijos al "Colegio X" para el nuevo ciclo escolar, llegan a la escuela a pedir informes en los meses de mayo, junio y las primeras semanas de agosto, si los niños continúan aún en clase se les atiende después de la 1:30 pm.

PF: *Sí maestra, como le comentábamos, nos interesa que nuestro hijo estudie en esta escuela, mi sobrina estudió aquí, y pues ya va en segundo grado en la Zapata y tiene muy buenas calificaciones, y mi cuñada nos recomendó la escuela para Carlitos, y además es la escuela que nos queda más cerca de donde vivimos.*

M: *Muy bien, bueno la escuela está incorporada a la SEP, esto quiere decir que al término de cada ciclo escolar se les entrega su boleta y en el caso de tercer grado su certificado de preescolar. Nuestro método de aprendizaje es jugando aprendemos, es decir, nuestros niños por medio del juego, actividades físicas, cantos, experimentos, aprenden a escribir y a leer. Los niños al término de primer grado aprenden las vocales, los números del 1 al 10, colores en español e inglés, figuras geométricas, aprenden a convivir con los demás niños, y se fortalece su motricidad gruesa y fina. Los niños de segundo grado se aprenden las consonantes y logran formar algunas palabras simples, y en cuanto a matemáticas logran identificar del 1 al 20 o más. Y ya en tercer*

grado los niños comienzan con la lectura hasta tener un dominio, en cuanto a escritura logran formar oraciones, en matemáticas tenemos niños que logran identificar del 1 al 100, pequeñas sumas y restas, identificar los números en recta numérica, tienen un control de sus emociones, son más independientes con sus cosas. (RO12, p.1).

Es decir la directora y, bajo sus instrucciones, las educadoras vendemos a los padres de familia la idea que en la escuela donde estudian sus hijos se trabaja y aprende jugando. Esto último, tendría que vivirse en la cotidianidad de la institución dado el nivel educativo que atiende. Sin embargo, el hecho de que el Jardín de Niños tenga un carácter privado evidentemente permea en la cultura escolar, dado que tanto la directora de la escuela como las educadoras forjamos en padres de familia y en los niños las expectativas que se documentan en el testimonio anterior. Dichas expectativas, incluso no corresponden con el perfil que el Plan de Estudios de Educación Preescolar plantea. Mientras que este último señala la importancia de:

Reconocer la diversidad social, lingüística y cultural que caracteriza a nuestro país, así como las características individuales de las niñas y los niños, durante su tránsito por la Educación Preescolar en cualquier modalidad –general, indígena o comunitaria– se espera que vivan experiencias que contribuyan a sus procesos de desarrollo y aprendizaje. (SEP, 2011).

De este modo, los propósitos expresados en el Plan de Estudios de Educación Preescolar están centrados en que gradualmente niños y niñas aprendan a trabajar en colaboración, regular emociones, respetar reglas de convivencia, interés por los fenómenos naturales y las características de los seres vivos; aprehensión de valores y principios para la vida en comunidad. Uso de razonamiento matemático a partir de la correspondencia, cantidad y ubicación de los objetos, desarrollar competencias

comunicativas (conversación y escucha en contexto, incremento del lenguaje oral), gusto e interés por la lectura, así como el reconocimiento de algunos rasgos de la escritura (SEP, 2011). Estos propósitos no corresponden con la oferta que el preescolar en cuestión ofrece a los padres de familia. Sin embargo, al ser una institución privada, debe de ofrecer a los “posibles clientes” un extra con respecto a la educación preescolar de carácter público. De ahí que la lecto escritura pareciera convertirse en el plus que el negocio requiere para la aceptación de los padres de familia. Sin embargo, ¿en qué medida este plus afecta las posibilidades de encuentro intercultural entre educadoras, niños y niñas? Por otra parte, en los consejos técnicos la perspectiva que se observa en torno a los conflictos escolares tiene un carácter patológico, la cual impide el cumplimiento de la norma. Es así como los casos que se abordan como conflictos tienen su origen en la carencia del otro (niños, niñas o padres de familia), para las educadoras ante un conflicto:

Se debe intervenir en el momento... si un niño está agrediendo a otro por cualquier situación... el docente debe de llamarlos... hablar qué es lo que está sucediendo...<...> Si el mismo niño sigue causando daños a los demás niños constantemente... se indaga o entrevista a los padres o tutores... para preguntar si está ocurriendo alguna situación en casa... que consideren esté afectando emocionalmente al pequeño o pequeña <...> si nos confirman que efectivamente la familia está pasando por una situación difícil...pues se le da seguimiento al caso, para tratar de sobrellevar las conductas impulsivas del alumno. (E2p.1).

En este testimonio, podemos observar cómo el conflicto es interpretado como agresión, y a pesar de que se menciona que la intervención está basada en el diálogo para tratar de entender qué es lo que sucede. La forma en que se interpreta la dife-

rencia de un niño que rompe con la norma, que irrumpe el orden como alteridad, es desde un elemento disfuncional en casa. El otro o los otros son quienes deben ser corregidos o intervenidos. Dado que es la falta de reglas en el hogar, o problemas en la relación familiar lo que origina el que los niños “se porten mal” en el aula. Pareciera ser que la diferencia es tal, debido a circunstancias como padres separados, descuido, maltrato físico y psicológico; porque los estudiantes viven con familiares y no con sus padres.

Las alternativas que se construyen en colegiado están centradas en el control de los comportamientos, por ejemplo, llevar consigo a todos lados al niño(a) que se porta mal, que molesta a los demás, que agrede. Así, si la educadora sale del salón, va a la dirección, al baño lleva consigo al niño(a) para que no tenga problemas con los demás en su ausencia. Otro conflicto que comúnmente se aborda en colegiado se refiere a los niños o niñas que “no quieren trabajar”. Donde el trabajo (entendido como la realización de planas para aprender números y letras), es fundamental para lograr el perfil que la institución promete. La alternativa que se ha acordado en la institución es llevarlos a la dirección para que trabajen con la directora, no dejarlos salir al recreo, hablar con sus padres acerca de su mal comportamiento, y que estos firmen una carta donde se comprometen a hablar con sus hijos. Estos son los acuerdos generados en Consejo técnico. Tal parece que el logro del deber ser se impone por encima de las necesidades, opiniones y sentires de los niños y niñas que no responden a ese deber ser y, donde la gestión del conflicto se reduce a la anulación del otro a partir de su control. ¿Qué posibilidades tiene el reconocimiento y valoración de la diferencia ante un contexto como este?, ¿cómo se vive en la cotidianidad la gestión de conflictos ante este marco de relación cultural?

El conflicto desde la relación ética como mismidad

Históricamente el conflicto ha sido interpretado desde una perspectiva negativa, donde de manera reciente, desde la perspectiva de la Educación intercultural para la paz, se piensa a los conflictos como inherentes a toda relación social y como unidad crisis-oportunidad de experiencia vital holística (Galtung, 2003).

Como concepción tradicional el conflicto es sinónimo de mala suerte, mala racha, desventura o desgracia. Se le asocia con la violencia en general, y con una situación anímica desafortunada para las personas que se ven implicadas. De ahí que se relacione al conflicto con infelicidad o desdicha, pero sobre todo con violencia. También se ha llegado a considerar al conflicto como un estado emotivo doloroso, generado por deseos opuestos o contradictorios. Se le ha llegado a relacionar con situaciones de estrés o depresión, tensión, resistencia e incompatibilidad de conductas y caracteres entre las personas. Lo anterior, deja al descubierto que gran parte de la sociedad está influenciada por una cultura bélica-violenta, surgida en Europa desde hace décadas, lustros y siglos. Patrones de vida eurocéntricos que asocian al conflicto con violencia; y formas culturales en las que se maneja indistintamente, la palabra conflicto-problema-violencia. (Salazar, 2017, p.5).

Es claro como desde la perspectiva de Salazar existe una interpretación negativa, disfuncional del conflicto que, automáticamente lo vincula e imbrica con la violencia, observemos cual es el posicionamiento de las educadoras del Jardín de Niños.

En la entrevista se cuestionó a las educadoras del preescolar cómo gestionaban los conflictos en el aula con los niños y el acompañamiento o seguimiento que desarrollaban, ellas plantean que:

M. Pues solo se le da seguimiento, si el alumno sigue causando conflictos en el salón de clase... a sus compañeros...que los moleste...agreda... y claro si los padres de familia nos siguen brindando información sobre lo que ellos creen está sucediendo en casa... no podemos interferir mucho en asuntos personales con el alumno...y más si el padre o madre no lo permite. En alguna ocasión, recuerdo (risa) que tenía un niño que hacía berrinche por todo. Llegaba a la escuela sucio de su uniforme, no desayunaba...era grosero... Era evidente que en casa no le prestaban la atención adecuada. Entonces se le comentó a la madre (risa) qué era lo que sucedía, que observábamos al niño descuidado y pues su comportamiento era... pues agresivo y eso, pues la señora muy molesta (gestos) grosera... nos dice... (risa) que...eso a nosotras no nos importaba caray. La señora después ya no llevó al niño, se atrasó en el pago y ya no llevo al niño este(gestos). Entonces si...es como te digo, es hasta donde la familia proporcione o deje que la escuela interfiera. (E2 p.1).

Las educadoras identifican por conflicto a las peleas entre los niños, las rabietas, no querer trabajar en clase. Es decir, la diferencia que altera orden. Por tanto, el conflicto es negativo, disfuncional y además se confunde con la violencia. Incluso aspectos de violencia estructural como el aparente abandono del niño al que refiere la educadora son interpretado como conflicto. Además, en su discurso se considera que los niños que transgreden o no responden a la norma deseada, es debido a la falta de reglas en el hogar; o por que los niños tienen situaciones difíciles en casa como violencia familiar, padres separados. Es decir, las educadoras no nos implicamos ni en el origen del conflicto, ni en el vínculo con el otro diferente. La voz de las educadoras es importante, pero veamos cómo se vive la gestión de conflictos:

La maestra Lulú ensaya el vals con los niños de tercer grado, próximos a terminar el ciclo escolar, ella los acomoda en parejas.

Fernando le menciona a la maestra que no quiere bailar, que no le gusta, (el rostro del niño se enrojece al momento en que la maestra coloca sus manos con las de sus compañeras), el niño desde que la maestra comienza a acomodarlos en parejas en el patio le dice lo siguiente:

F: *Maestra yo no quiero bailar, no me gusta... (No quiere tomar a Karla de la mano).*

La maestra, alzando la voz y jalándolo del brazo le dice:

M: *¡Vas a bailar! ¿Por qué no quieres?, ¡haz de estar muy guapo!... vas a hacerlo con Karla y Janet.*

Fernando se mantiene inmóvil, con los ojos cristalinos, a punto de llorar, expresa físicamente su molestia, a lo que la maestra continúa diciendo:

M: *¡Oye, tu no mandas!, ¡siempre haces lo que quieres!*

El niño comienza a valsear muy poco, sin ganas, se muestra avergonzado con sus compañeras, a lo que la maestra se dirige hacia él y le dice alzando la voz:

M: *¡Oye no te hagas el interesante y ponte a “valsear”! ¡haz de estar muy guapo!, ¡no te van a hacer nada!, ¡ahhh pero para dar lata si eres bueno! (RO4p.4).*

Desde la voz de las educadoras el diálogo es importante, aunque la gestión de conflictos parece estar reducida al control de los comportamientos de los niños y niñas y, por tanto, pareciera tener una connotación negativa. Desde la perspectiva de las educadoras, su intervención parecería caracterizarse por su carácter pacífico:

Sí... se le pregunta al niño...que te pasa...o se le cuestiona...cómo mmm... ¿Dime si está bien lo que le hiciste a tu compañero?... o, ¿te gustaría que tus compañeros, te hicieran lo mismo?... buscar...algo que nos pueda dar una idea de lo que es lo que le está ocurriendo <...> si el niño ...como ya te mencionaba anteriormente...no nos proporciona nada...y...sigue actuando mal...se les pregunta a los padres. (E2 p.2).

Sin embargo, podemos observar que, en el día a día de la relación con los niños, la gestión adquiere un carácter diferente. El testimonio muestra, cómo a pesar de la inconformidad de un alumno, al no querer participar en el baile de fin de cursos, la maestra impone una decisión, haciendo a un lado la inconformidad del niño: “¡Vas a bailar! ¿Por qué no quieres?, ¡haz de estar muy guapo!... vas a hacerlo con Karla y Janet.”, además devalúa al niño porque no está haciendo lo que ella quiere: “Haz de estar muy guapo”.

Ante dichas expresiones, se presenta una relación ética que pretende imponer la mismidad desde el deber ser, un deber ser institucional donde lo importante es el logro de un fin en el que tal parece que los niños solo deben de asumir. De este modo, solo se escucha la imposición por parte de la maestra. Ante dicho conflicto, las formas de pensar del niño y de la maestra son diferentes, donde:

Las actitudes (aspecto motivacional) se refieren a cómo sienten y piensan las partes de un conflicto, cómo perciben al otro (por ejemplo, con respeto y amor o con desprecio y odio), y cómo ven sus propias metas y al conflicto en sí mismo. El comportamiento (aspecto objetivo) alude a cómo actúan las partes durante el conflicto: si buscan intereses comunes y acción creativa y constructiva, o si tratan de perjudicar y causar dolor al otro. La contradicción (aspecto subjetivo) tiene que ver

con el tema o temas reales del conflicto y con cómo este se manifiesta. Las partes muchas veces difieren en su percepción de cuál es la contradicción o raíz del conflicto. En muchos casos, tales cuestiones son complicadas y están ocultas, ya que las partes y los actores del conflicto de ambos lados (incluidos políticos y medios de comunicación) prefieren centrarse en las actitudes y la conducta, tanto la suya propia (que en general se auto concibe como positiva) como en la del otro (que suele describirse generalmente como negativa). (Calderón, 2009).

Es evidente que, desde la perspectiva de la educadora, la actitud y conducta de Fernando es negativa, no corresponde con el deber ser institucional. El diálogo tenía que hacerse presente para llegar a un acuerdo, reconocer los malestares que en ese momento le aquejan al niño, buscar alternativas que beneficiaran ambas opiniones. Sin embargo, la maestra gestiona a su favor dicho conflicto, mediante un posicionamiento autoritario, no da la oportunidad de que el niño exprese el motivo por el cual no quiere bailar. Ella decide lo que se tiene que hacer, la maestra omite la preocupación de Fernando, deja de importarle lo que *le pasa*, es decir, se enfoca en cubrir las necesidades que en ese momento exige la actividad que están realizando, en este caso, presentar el baile de fin de curso. La maestra ve al niño como otro yo, como la proyección de mis propios pensamientos y deseos en el *otro*.

[...] el otro (la otra persona) es visto como otro yo, es decir, como la proyección de mis propios pensamientos, anhelos y deseos en el otro, y en donde los puntos de vista diferentes que el otro pueda tener pasan desapercibidos o son ignorados por el yo. (Córdoba, 2016, p.1004).

Como maestros olvidamos que nuestros alumnos tienen diferentes necesidades, opiniones y gustos por las actividades que pretendemos obligarlos a realizar. Aspecto que tal parece se acentúa en una institución educativa particular, que debe de demostrar sus logros en un evento como el fin de cursos y la ceremonia de egreso de los niños de tercero. De este modo, se impone una mismidad, desde el yo institucional que las educadoras deben de asumir, para ser consideradas como profesionales eficaces. Al parecer en las instituciones no hay lugar para ser diferente, dado que, por una parte, los propios planes y programas de estudio están diseñados bajo estándares determinados, por lo que los docentes recurren a prácticas de homogenización en las que el “deber ser” se antepone al “querer ser”. Además, esta situación se agudiza ante un contexto de competencia en el que entra una institución particular en la que la educación es una mercancía. Analicemos otra experiencia cotidiana con la gestión de conflictos:

La maestra Lulú comienza a trabajar muy temprano con los niños, la primera actividad que ellos tienen es ordenar su mochila y su lonchera en el pasillo, sacan sus cuadernos y los dejan en el escritorio para que la maestra les revise su tarea y les ponga trabajo, planas de palabras o de números que tendrán que hacer y repetir el resto del día, si terminan una hoja, llevarán de nuevo su cuaderno con la maestra para que les ponga la plana de escritura que continúa. Y así durante todo el día, los niños comienzan a tener hambre después de las 10 de la mañana, pero solo podrán tomar el desayuno los niños que hayan terminado por lo menos tres planas de escritura. Algunos niños comienzan a aburrirse y le comentan a la maestra que ya tienen hambre.

Después de las 10:30 am solo sacan su lonch los niños que terminaron con sus actividades; los que se distrajeron o estuvieron jugando no podrán hacerlo, hasta que terminen su trabajo. Esa es la rutina de todos los días.

Zoé estuvo jugando con Mateo toda la mañana, y aunque la maestra le llamó la atención en varias ocasiones, ella no hizo caso, y al parecer la guerra de colores con su compañero llamó más su atención, que llenar hojas y hojas de letras. Pero todos terminaron, ella se comienza a desesperar y querer terminar sus planas en pocos minutos, le comenta a la maestra con cara de angustia:

Z: *Maestra ya puedo comer, ya casi termino, solo me falta una hoja.*

M: *¡No! no puedes comer, toda la mañana te la pasaste dando lata, solo quieres hacer lo que se te da la gana, ¡apúrate! ¡Y siéntate!*

La niña regresa a su lugar a punto de soltar el llanto, y después de dos líneas más de trabajo, pide permiso para salir al sanitario.

Z: *¿Maestra puedo ir al baño?*

M: *¡Si ándale!, ¡pero te advierto que si no terminas tu trabajo, no vas a comer, solo buscas cualquier pretexto para no trabajar!*

La niña corre al sanitario, el cual se encuentra enfrente del salón. Después se esconde y cautelosamente, sin que la maestra se diera cuenta, corre hacia su lonchera y abre su comida. Lleva unos pedacitos de fruta a su boca, cuidando que la maestra no la observe.

La maestra se para de su lugar y descubre a Zoé agachada y comiendo, a lo que con voz fuerte le dice:

M: *¿Qué estás haciendo?, ¿qué te dije?*

*Va hasta donde se encontraba la niña, la toma del brazo y la regresa a su lugar.
(RO10p.10).*

En esta situación podemos observar cómo las relaciones de poder por parte de la maestra de nuevo se hacen presentes; pareciera que se omite el cuidado tanto físico como psicológico de la niña, solo para cumplir los anhelos de autoridad de la maestra.

La presencia de una relación ética desde la mismidad, desde la búsqueda de otro Yo signado desde el deber ser institucional, está presente en ambas situaciones. En ambos casos los(as) alumnos(as) están imposibilitados para expresar sus necesidades, no se les reconoce ni se les escucha, la maestra oprime en ese momento. Al parecer no quiere perder la autoridad ante el grupo, "¡No! no puedes comer, toda la mañana te la pasaste dando lata, solo quieres hacer lo que se te da la gana, ¡apúrate! ¡Y siéntate!" Tal parece que lo central es la obediencia del niño(a). Su diferencia y su alteridad no tienen lugar.

Para que exista el reconocimiento y valoración desde la alteridad de una persona debemos olvidarnos de nosotros mismos, dejar de actuar solo de acuerdo con nuestros intereses y necesidades, darme cuenta de cómo mis acciones están afectando a los demás, tener presente que los padres de familia depositan su confianza al entregarnos a sus hijos, que su cuidado tanto física y psicológica es en gran parte debido a las experiencias que tengan a nuestro cargo. Abrir y cuestionar la mismidad hacia los

otros, nos ayudará a darnos cuenta del compromiso ético desde la alteridad. La gestión de conflictos desde una perspectiva de paz solo es posible desde este compromiso.

Negación del otro o “el otro maléfico”

La educación preescolar toma vital importancia, porque es a partir de ésta que se sientan las bases del proceso formativo en la educación formal de los alumnos. La incorporación a las actividades que se llevan en esta etapa dentro del preescolar es fundamental, ya que son una esfera medular desde donde el alumno construye su autonomía y a su vez da forma a su identidad.

Uno de los factores que intervienen en el proceso formativo de los alumnos en esta etapa, es la representación social que tenemos de niños y niñas. Entre las concepciones que a lo largo de la historia se han establecido de la infancia están aquellas que los muestran como “el menor”, “el todavía no”, “el ciudadano del mañana”. Es decir, los adultos aún tenemos el protagonismo en los espacios escolares, y tomamos las decisiones en cuanto a las actividades en que van a participar nuestros alumnos, haciendo a un lado la opinión de ellos. Solemos pensar que “todavía no” tiene la autonomía para tomar decisiones y ser competentes. ¿Cómo impactan las concepciones que tenemos de los niños y niñas para la gestión de conflictos?

Como en años anteriores, el día de la primavera se hace una kermesse con apoyo de los padres de familia y unas mini olimpiadas con los niños, esto con el fin de recaudar fondos y comprar material que haga falta en la escuela. Días antes de la fecha, selec-

cionamos qué niños van a participar en correr, carreras con patín, carreras con bicicleta o triciclo, carreras con costales, o en zancos; se realizan pequeños ensayos en el patio para ver las habilidades motrices de cada niño y hacer los equipos de acuerdo con su edad. Los niños de tercer grado salen al patio para que la maestra seleccione sus equipos:

A Leonardo le cuestan trabajo este tipo de actividades de motricidad gruesa. Por lo cual se niega a participar.

***L:** Maestra yo no quiero salir, no quiero participar porque todos me ganan.*

***M:** Leo, no vas a hacer lo que tú quieras, todos los niños van a participar, además tus papás van a venir a verte.*

***L:** No, no quiero, porque todos me ganan y Fernando se ríe de mí.*

La directora nos comenta a las maestras que la apoyamos en ese momento a seleccionar los equipos:

***M:** ¿Qué voy a hacer con Leo?, es muy torpe, se va a caer a la mera hora. Pero lo tengo que meter en la carrera, si no la abuela me va a decir que no lo incluyo, ya ven como se pone. Es bien necio, lo tienen bien consentido. Por eso hace lo que quiere, y no quiere perder, eso es porque siempre hace en su casa lo que quiere.*

Leo cruza sus brazos y se enoja, se niega a participar en los ensayos de las mini olimpiadas.

La maestra se dirige a él, y alzando la voz le dice:

***M:** ¡Ya! ¡Ya estuvo bueno! ¡Vas a correr con tus compañeros yo no voy a solapar tu actitud!, ¡Pues qué te pasa! (RO17p.17).*

En este registro de observación podemos ver que dentro del formativo que debería ser una experiencia de aprendizaje, motivación, recreación y esparcimiento donde los niños participan libremente de las actividades físicas, se convierte en la angustia y el descontento de uno de ellos. “Leo no vas a hacer lo que tú quieras, todos los niños van a participar, además tus papás van a venir a verte.” La maestra impone una decisión, no considera el malestar y la angustia que en ese momento aqueja al niño. No existe el diálogo, no busca una respuesta o un acuerdo, que haga sentir al niño escuchado, comprendido. Al contrario, sus palabras y su sentir pasan a ser molestia y enojo para la maestra, misma que abusa del poder de autoridad para recordarle que no se va a hacer lo que él quiera.

A pesar de que Leonardo en su rostro muestra enojo, en seguida de un “No, no quiero, porque todos me ganan y Fernando se ríe de mí.”, la maestra continúa negándose al diálogo, negándose a escuchar las necesidades del niño y alzando la voz le recuerda que “¡Ya! ¡Ya estuvo bueno! ¡Vas a correr con tus compañeros yo no voy a solapar tu actitud! ¡Pues qué te pasa!”

Podemos apreciar que a través de la imposición de la actividad se niega el pensar y la condición del niño, se anulan sus deseos y características al persuadirlo para que se integre al trabajo, sin pretender entender por qué el niño no desea hacerlo. En otras palabras, el otro es negado y es maléfico.

El mal es caracterizado por cualquier cosa que sea radicalmente diferente de mí, cualquier cosa que, en virtud precisamente de esa diferencia, parezca constituir una amenaza real y urgente a mi propia existencia. Así, el extraño de otra tribu, el “bárbaro” que habla una lengua incomprensible y sigue costumbres “extrañas”, pero

también la mujer, cuya diferencia biológica estimula fantasías de castración y devoción o, en nuestra propia época, la venganza de resentimientos acumulados de alguna clase o raza oprimida o, entonces, aquel ser alienígena, judío o comunista (...) son algunas de las arquetípicas figuras del Otro, sobre las cuales el argumento esencial a ser construido no es tanto que él es temido porque es malo, sino, al contrario de ello, que es malo porque él es Otro, alienígena, diferente, extraño, sucio y no familiar. (Jameson, cit en Skliar, 2002, p. 96).

En este caso, Leo irrumpe desde su diferencia y amenaza el orden que la educadora considera importante desde la lógica institucional. Amenaza la existencia de un proceso educativo y una docencia que deben de dar resultados valorados desde la normalidad. La maestra, desde su formación sociocultural y contexto institucional, se atreve a anular al otro, acentuando que el alumno como otro diferente no es capaz de realizar lo que ella quiere. Pero que además el alumno en su sentir pretende no solo evitar la actividad, si no que explícitamente desea escapar del poder que la maestra ejerce sobre él diciéndole: “¡Vas a correr con tus compañeros yo no voy a solapar tu actitud! ¡Pues qué te pasa!” No se puede solapar una actitud que no respeta, que no es, que no cumple. Por lo tanto, desde este otro maléfico donde la expresión de la educadora “¿Qué voy a hacer con Leo? Es muy torpe, se va a caer a la mera hora, pero lo tengo que meter en la carrera, si no la abuela me va a decir que no lo incluyo, ya ven como se pone, es bien necio. Lo tienen bien consentido, por eso hace lo que quiere, y no quiere perder. Eso es porque siempre hace en su casa lo que quiere.” Implica una mirada donde además de que la diferencia no tiene cabida, la alteridad es una amenaza, una patología que debe ser atendida. En voz de las educadoras:

M: Siempre se les debe incluir...a todos... a todas las actividades que se realice dentro y fuera del salón... pero cuando el niño o niña no tiene un comportamiento adecuado o a cada momento molesta o interfiere en la clase <...> pues si ...se le excluye...En una ocasión...(piensa) no recuerdo que grado tenía... recuerdo que un niño ...se llamaba (piensa) no recuerdo, creo que Abraham... la verdad ya tiene tiempo...insoportable (se toma la cara) (gestos) insoportable...nos aventaba las sillas...a los niños <...> bueno de todo.. siii definitivamente lo excluía de la clase <...> lo mandaba a la dirección...o lo sacaba del salón <...> Sé que está mal...pero no dejaba de molestar a los niños, era muy agresivo como no se imagina (risas), creo que los niños hasta se quejaban cuando llegaba Abraham a la escuela <...> Creo que el padre era policía...vivía mal... definitivamente era un caso... que nos hizo hasta llorar (risas), créelo...ninguna maestra (mueve la cabeza) lo toleraba en serio. (E2, p.3).

Tanto Leo como Abraham representan una diferencia radical frente a la mismidad institucional que signa la interpretación y práctica de las educadoras. Desde estas últimas, los deseos de las educadoras son importantes y además fundamentales para garantizar el orden y el logro de fines: que la clase se desarrolle, *formar* los equipos para la presentación de las mini olimpiadas, realizar la actividad para complacer a la audiencia que el día del festejo se presenta. Aparentemente, no hay excusa, ni motivo por el cual el otro deje de ser cuestionado y responsabilizado por la irrupción. Las maestras también necesitamos cumplir con la mismidad institucional, donde si bien nos exige integrar actividades recreativas donde se incluya la participación de padres de familia, niños y niñas, parecería que la inclusión solo es posible desde una sola forma. Sin embargo, el reconocimiento del otro nos lleva a salir de la monotonía del yo, de la mismidad; problematizar nuestras formas de mirar y ser con la alteridad

para poder escuchar, dialogar y gestionar el conflicto, propiciando relaciones pacíficas y, por tanto, justas. Por el contrario, si no hay alteridad, la persona más fuerte siempre tratará de dominar al débil y la negación y malignidad del otro permeará las relaciones.

Reflexiones finales

Ante todas estas situaciones, podemos darnos cuenta de que el problema central que estamos ubicando en esta gestión de conflictos es una relación ética desde la mismidad institucional, que permea a docentes e impacta directamente en las diferencias infantiles.

Las educadoras ante este escenario, donde la carga de trabajo es demasiada, también estamos viviendo bajo un ambiente de presión. No se respeta la diversidad del aula, estamos obligadas a cumplir con la mismidad institucional, ya que se nos exige integrar actividades recreativas, cumplir con los objetivos que la escuela ofrece a los padres de familia. Ante la carga de trabajo para educadoras y para niños y niñas, pareciera que la diferencia no tiene cabida, la alteridad es una amenaza, una patología que debe ser atendida.

Sin embargo, todos los niños y niñas son diferentes, ante esta diversidad en las aulas, el reto es reconocer la necesidad de ampliar las formas de mirar a los niños y niñas para poder escuchar, dialogar y gestionar el conflicto, para propiciar relaciones

pacíficas y por tanto justas. Mirada que estará enmarcada en condiciones institucionales, que es necesario reconocer problematizar y cuestionar para poder crear alternativas para los actores educativos.

Referencias

- Córdoba, M. E. y Vélez–De La Calle, C. (2016). La alteridad desde la perspectiva de la transmodernidad de Enrique Dussel. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), 1001–1015. Recuperado de revistaumanizales.cinde.org.co/rlicsnj/index.php/Revista.../article/.../2587
- Calderón Concha, P (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista de Paz y Conflictos*, (2), 60–81
- Galtung, J. (2003). *Violencia cultural*. No. 14. Gernika Gogoratz. Recuperado de <http://www.gernikagogoratz.org/web/uploads/documentos/202892edd66aafe5c03dacf1298fd7f8938fae76.pdf>
- Dussel, E. (2005). Transmodernidad e Interculturalidad (Interpretación desde la filosofía de la liberación), *Asociación de Filosofía y Liberación (AFYL)*, Recuperado de <http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/090514.pdf>
- Maya Moreno, C.N (2017). *La evaluación de la prueba enlace a través del diagnóstico pedagógico. Una mirada desde la complejidad*. Tesis inédita, Maestría en Pedagogía, Universidad, Nacional Autónoma de México.

- Salazar Mastache, I.I (2017). *Conflictos. Pensares, Interculturalidad para la paz y gestión en ambientes escolares*. México: Alfonso y Arena Ediciones
- Sandoval Forero, E.A (2016). *Educación para la paz integral. Memoria, interculturalidad y decolonialidad*. Bogotá: ARFO_LTDA.
- Sandoval Forero, E.A (2018). *Etnografía e investigación acción intercultural para los conflictos y la paz. Metodologías Descolonizadas*. Venezuela: Editorial Alfonso Arena.
- Skliar, C. (2002). Alteridades y Pedagogías. o ¿Y si el otro no estuviera ahí? *Educación y sociedad*. 79, 85–123

Historia e interculturalidad, la posibilidad del encuentro con el otro

Misael Antonio Reyes García

Este artículo es parte de una investigación más amplia que se ocupa de construir alternativas de gestión intercultural a partir de la enseñanza de la historia. El estudio se centra en las posibilidades que los docentes en formación puedan generar en la cotidianidad de la práctica docente. En este sentido se torna fundamental cuestionar las formas en que se piensa la historia y su vínculo con la comprensión de la relación con los otros, desde la pluralidad y la diferencia. Específicamente es muy importante detenernos a indagar las maneras en que los futuros docentes piensan y enseñan historia, de ahí que esta investigación está centrada en las perspectivas de los estudiantes normalistas de la licenciatura de educación primaria, como posibilidad de comprensión y construcción de alternativas.

Del camino metodológico

Esta investigación está centrada en el método de la Investigación Acción Intercultural, parte de la necesidad de documentar las formas de vida y comprensión de la realidad para problematizar las posibles violencias estructurales, simbólico-culturales y directas que viven en la cotidianidad los actores sociales. Dicha tarea de documentación tiene como propósito comprender realidades vividas, para poder crear alternativas de acción en conjunción con los actores involucrados. De este modo, en este espacio se comparte un fragmento del diagnóstico construido, para comprender la forma en que los docentes en formación están viviendo la enseñanza de la historia y las posibilidades que dicha enseñanza construye para la gestión intercultural. Se presenta el análisis de 10 entrevistas realizadas a estudiantes normalistas de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, en triangulación con el análisis de 22 planificaciones de estudiantes de la misma licenciatura de cuarto y sexto semestre. Tras la transcripción de las entrevistas y la construcción de observables de estas y las planificaciones, se utilizó el análisis crítico del discurso para la construcción de categorías. En este espacio se comparte una de ellas.

Historia e interculturalidad la posibilidad del encuentro escolar

¿Qué es la interculturalidad? Podemos entenderla, porque no habría otra forma, como un modo relacional. Es decir, nos permite explicar de una manera concreta cómo se desarrollan los individuos en situaciones específicas de convivencia; la interculturalidad supone estas formas de interacción entre los individuos, este alegato es

demasiado amplio, tanto que no alcanza a dar cuenta de cómo es que los individuos se relacionan. Rivera (2015) menciona que existen, tres tipos de interculturalidad bien definidas en cuanto a su función y a sus fines: la europea, la norteamericana y la latinoamericana.

La postura europea supone un tipo de relación vertical en el cual las relaciones están determinadas por situaciones, en las cuales se asume que una parte debe de completar a la otra, es decir, se parte de una idea dual del sujeto completo/incompleto. Por lo tanto, uno de ellos en términos simples debe de “ayudar”, o bien completar al otro. No existe tal cosa como el respeto a la diferencia en esta forma de entender la interculturalidad.

Por otra parte, la postura norteamericana, más pragmática, propone que se debe de respetar las diferencias en la medida en la que estas no interfieran o, bien ayudan al proceso de reproducción del capital. La diferencia solo es parcialmente aceptada cuando suma. En caso de resultar conflictiva, simplemente se establecerán zonas en las cuales la cultura se subordine parcialmente a otra, mientras que la práctica de las culturas nativas quedará reducida a una práctica privada. Existe cierto nivel de verticalidad en las relaciones, en la medida en la que esta no interfiere con la reproducción del capital.

Mientras que la postura Latinoamericana, asume que las relaciones que existen entre los individuos deben de estar marcadas en una lógica de horizontalidad, es decir, ninguna persona con su respectiva cultura debe subordinarse o subordinar a otras, sino que debe de estar en un nivel que permita que uno aprenda de otros. La diferencia no solo sería respetada, sino celebrada como una forma de tener una visión más

completa del mundo. Este tipo de línea de pensamiento encuadra perfectamente con las visiones interculturales críticas, ya que nos proponen una forma diferente de ver el mundo. Podemos relacionarlo también, e incluso darle fundamento en la idea de otras formas de conocimiento que, permita acercarnos a este ideal. La concepción desde las “epistemologías del sur” (Santos, 2018), que denuncia la forma en que los conocimientos creados desde la epistemología moderna son encumbrados y:

Su visibilidad se erige sobre la invisibilidad de formas de conocimiento que no pueden ser adaptadas a ninguna de esas formas de conocimiento. Me refiero a conocimientos populares, laicos, plebeyos, campesinos o indígenas al otro lado de la línea. Desaparecen como conocimientos relevantes o conmensurables porque se encuentran más allá de la verdad o la falsedad. (Santos, 2018, p.162).

Verdad y falsedad construidas desde una perspectiva colonial monocultural que niega lo otro. Así, desde las visiones de las epistemologías del sur, subyace esta, que si bien no se menciona claramente, está ahí y es que en este tipo de teorías la figura del otro siempre es controversial, ya que todo nuestro constructo filosófico e ideológico está pensado desde la figura del “yo”. Este yo se constituye como un elemento cerrado y conocido, mientras que el “otro” o los otros están siempre fuera. Por lo tanto, son extraños y riesgosos al tiempo que permiten al yo constituirse; el “yo” puede serlo porque no es un “otro”.

Esta situación está presente también en los constructos culturales, ya que cada una de ellas es autorreferencial; cada cultura es un “YO” macro, mientras que las otras culturas son “OTROS”, en un nivel mucho más amplio. Ahora bien, podríamos afirmar que el desarrollo de las culturas no es simétrico, ninguna civilización, y por lo tanto,

ninguna cultura, se desarrolla en las mismas condiciones, ni en los mismos ritmos que otras; las culturas al igual que los individuos no se desarrollan en solitario, sino que lo hacen en un casi constante contacto con otras.

Al estar las culturas en contacto unas con otras, y en condiciones de vida que normalmente los llevan a situaciones conflictivas o bien violentas. Se generan situaciones de desigualdad, en las cuales, las relaciones de poder no son simétricas, sino que se genera una relación opresor/oprimido. Esta situación se da en contextos históricos concretos, lo que, con el paso del tiempo, puede ser utilizado para legitimar las situaciones de desigualdad, pobreza y opresión, para los subalternos; mientras que, para los opresores, se codifica en situaciones que permiten el ejercicio de la dominación lo cual se ve reflejado en los individuos.

Ahora bien, todas las formas de relacionarse de los individuos están determinadas por el resultado de una serie compleja de redes relacionales determinadas y enmarcadas dentro de espacios históricos. Es decir, el cómo nos relacionamos entre nosotros, y sobre todo con los "otros" está determinada en buena medida, aunque no exclusivamente, por la historia. Por lo menos ésta nos ayudaría a comprender cómo es que estas relaciones que formulan dispositivos de poder económico y político se han dado, y cómo el análisis y el uso de esta misma historia por parte de los individuos permite resignificar, no solo las narrativas históricas, sino los mismos dispositivos de poder, así como las estructuras relacionales que de ella emanan.

Si entendemos que la historia como ciencia tiene en un primer momento como objetivo el estudio de los registros pasados para comprender el presente. En un segundo momento, la historia dentro de espacios sociales tiene funciones socializadoras. Es

decir, da cohesión a los grupos sociales, permite a los individuos identificarse entre ellos a través de una narración que puede ser común total o común fragmentaria, ya que de acuerdo con el grado de complejidad que existe en los procesos de formaciones nacionales, es el grado de complejidad o de simplificación que puede tener el discurso histórico.

¿Cómo es posible que, en los estados modernos, que resultan de procesos de integración de diferentes personas con constructos históricos y culturales, que pueden estar en ocasiones en contraposición, puedan reconocerse como integrantes armónicos de un solo estado? Por medio de una narrativa, tanto histórica como cultural. En el caso mexicano la respuesta fue una homogeneización histórica cultural desde un centro, en este caso los Aztecas. Tanto que hasta el día de hoy mediáticamente se maneja, todo lo salido de nuestras tierras, como azteca; esta situación tampoco es nueva, basta recordar las palabras que dirigiera la junta de notables reunida en Miramar al Archiduque Maximiliano, “el país de los aztecas te ofrece su trono”

¿Es posible relacionar procesos interculturales con procesos históricos? Si se revisa los procesos de los pueblos de la tierra, salvo uno o dos casos que están aislados del mundo hasta el día de hoy, sería muy complicado, si no imposible encontrar situaciones en las cuales no haya existido ninguna clase de intervención externa. Por lo que hace que los individuos, sea cual sea su origen, se constituyan como sujetos interculturales en sí mismos ya que, si consideramos que los aspectos culturales que nos definen como persona y como nación en sí mismos, son demasiado amplios en cuanto a contenido, así como origen.

Es muy difícil pensar en que uno esté “realmente” por encima de alguno de los otros. Si lo mencionamos, realmente es porque esta consideración nos lleva a pensar que las separaciones culturales o, el intento de separaciones culturales que se hacen entre los individuos son “artificiosas” en sí mismas. Ya que no es posible realizar esta separación conscientemente, dado que nos enfrentaríamos a elementos culturales venidos quien sabe de dónde, pero que han sido interiorizados por fuerza de la costumbre o de la reproducción irreflexiva misma. Esto no es achacable solo al individuo, en algunos casos esta situación no es más que el producto de la normalización ideológica, que nos lleva a considerarla como normal.

Ahora bien, ¿cómo es posible acercarnos a la interculturalidad de manera consciente?, no como un elemento que está separado de nosotros, sino del cual formamos parte; ya no contenida en libros de texto o en artículos académicos, sino como parte de nuestro ser. La tentativa que aquí se propone, es por medio de la historia. Pero no la historia como parte de un análisis limitado, localista, rígido y ajeno a nosotros por añadidura. Que en buena parte por esos aspectos es que se nos ha alejado de la posibilidad de la interculturalidad, sino como una historia múltiple. No desde una narrativa central, sino variada; no contada desde una sola voz, sino desde un coro de ellas. No como una leyenda rosa o negra que sirva más bien para la justificación de objetivos histórico-políticos, sino como una historia que se permita cuestionar ambas versiones, y sin embargo pueda construir nuevos sentidos y significados desde ambas. No como una historia encerrada y limitada a las aulas, sino como una historia viva, dinámica, de las calles. En la cual podamos reconocer a cada paso una forma no solo de entendernos a nosotros mismos, sino a los otros.

Ahora bien, ¿es posible entender la historia más allá de un “centro” político cultural?, ¿uno que no solo excluye, sino que además de todo, invisibilizan a aquellos “otros” que les son incómodos, sean propios o extraños? La respuesta, y no sería arriesgado mencionarlo, sería un sí determinante. Por otro lado, lo que sería arriesgado es considerar que la historia puede escapar de esos determinantes, toda historia sea Grande (entendida esta como las narraciones nacionales, que engloba un todo) o pequeña, (las micro narraciones populares que se articula con las Grandes), puede dársele un sentido completamente diferente.

Estas narrativas están sujetas a diferentes procesos y, el más importante de ellos, se da en la escuela. En ésta los sujetos podrían contrastar estas versiones narrativas que inciden en la cultura, ambas narrativas nos permiten pensar la realidad de manera diferente y esto incluye desde luego una relación directa con los otros.

Normalmente estas versiones, las escolares, al estar ubicadas en un centro, se encuentran limitadas por los mismos fines. Ahora bien, es relevante el análisis más detallado de aquellos que están destinados a reproducirlas, es decir, a los docentes encargados de las mismas, ya que ellos cargan con sus propias narrativas valorativas, producto de sus procesos formativos. Por lo cual, la recuperación de sus testimonios con respecto al tema es de vital importancia, ya que nos permite esclarecer desde un punto de vista crítico, el nivel de reproducción histórica que se tiene, al tiempo que arroja luz sobre las perspectivas no dichas acerca de los procesos interculturales.

Visiones históricas, ¿interpretaciones desde el centro o desde la periferia?

La historia se corresponde como una narrativa imperfecta, es decir la visión histórica que se presente tendrá variaciones con respecto al narrador, lo que nos permite explicarnos cómo es que esas versiones son transmitidas. En un sentido más amplio la visión hegemónica estará determinada por el Estado y baja a las personas por medio del sistema educativo.

Pareciera pues, que la historia en general es una historia fragmentada; en ella lo importante de la historia, es la historia misma. Es decir, la Historia no es solo el registro de los grandes sucesos, también implica su narrativa, esto equivale a decir que la historia (la contada) es más verdadera que la historia misma (la registrada) ya que la versión que se cuenta, a fuerza de transmisión oral y de reproducción, alcanza niveles de certeza de las que muchas ocasiones puede carecer cuando se ata a los registros escritos.

La historia no es un elemento estático, es un elemento de una dinamicidad estremecedora, siempre sujeta a nuevos descubrimientos, nuevas narrativas; la historia misma debe de ser reescrita cada generación. Es por eso que podemos hablar de cierto nivel paradójico en este proceso: se reescribe en términos que permiten nuevas interpretaciones, pero también como un ejercicio de producción. La paradoja está en que, si bien se reescribe y se reinterpreta, la reproducción de las mismas versiones, centrales y hegemónicas permanece.

Por lo tanto, en esos periodos adquiere un significado y un uso diferente; la historia se convierte en un campo de lucha y de (re) significaciones fértiles y listas para que cualquiera la tome, la reinterprete y la use según convenga. Por lo tanto, tiene funciones móviles. Una narrativa en un momento determinado podrá explicar un origen, pero la misma en otro, podrá generar finales. Podemos pensarlo en la lógica de amigo enemigo que plantea Schmitt (1930).

Sin embargo, esta visión no nos alcanza a dar cuenta de la complejidad, es decir, un grupo maneja la historia, sí, pero dentro del mismo grupo existirán sujetos que su trabajo será precisamente ese, el manejo de la historia. Estos intelectuales orgánicos (Gramsci, 1975) se encargan de difundir la versión histórica que les es conveniente, pero en nuestras sociedades, ¿dónde se difunde?, la respuesta es, en la escuela, la educación formal es un elemento que está determinado y arbitrado por el Estado, por medio de la currícula. Es a partir de esta última como los intelectuales orgánicos transmiten la versión histórica que representa la estabilidad del sistema. Esto desde luego que será desarrollado más adelante.

Por lo tanto, podemos ver una clara relación entre la escuela y la historia, una reproduce a la otra y viceversa. Desde luego que los sujetos están en toda la libertad para cuestionar este discurso y, por medio de este cuestionamiento resignificar, no solo las versiones históricas, sino también las culturales. Ya que la cultura es un producto humano en la misma medida en que la humanidad es un producto cultural, ya que nos permitirá interpretar, y con el paso del tiempo y usando la cultura, también estaremos en la posibilidad de reinterpretarla.

Ahora bien, dentro de la escuela, la historia toma aires de discurso político en la que claramente se establecen quiénes son los aceptables y quiénes son los deleznable dentro del discurso histórico. Por lo tanto, esa será la visión que típicamente será reproducida por aquellos cuyo deber es la transmisión del conocimiento histórico. Pero ¿cómo es que ellos, los profesores, interpretan el conocimiento histórico? ¿Qué sentido le ven ellos a la formación en historia y cómo es que eso se traduce en la cultura? ¿Y cómo es que esto permite una relación de exclusión/invisibilización de los diferentes otros?, el testimonio de aquellos que viven el proceso es de lo más interesante.

Liliana: Yo creo que... enseñar historia para los seres humanos y para, pues los alumnos, pues hay una frase que dice que "si no conoces la historia está condenado a que te suceda lo mismo" o algo así. Por algo así va la frase, que he escuchado en directores y otros maestros, pero pues, yo considero que el saber el tener conocimiento de sucesos históricos, no tanto como de fechas o así, sino de hechos que de una manera dejan una enseñanza a futuro para que no se vuelva a cometer. Por ejemplo... digamos que... pues, es que pues... siendo muy sincera yo creo que sí que sirve, pues, para que no cometer cosas de antes, para progresar de alguna manera. Para eso sirve aprender también que, que, que tener una, un respeto hacia los antepasados y... pues ver que ubicar lugares donde estás parado, que de alguna manera el que ciertas... progreso... Ciertas cosas que ahora podemos tener no fueron o no aparecieron de la nada, sino que hubo algo antes, antes de, que es más que nada debemos respeto a todo lo que sucedió antes. Ha habido muchas matanzas, ha habido guerras, injusticias

pero también se debe tomar pues... de cómo hemos crecido como humanidad o como también nos hemos estado. Yo creo que generar conciencia histórica en los alumnos pues como maestros también es, es fundamental y ya. (E2 p3).

Dentro de estas líneas existe una clara relación con respecto al uso de la historia, desde luego el uso de una frase tal como *“si no conoces la historia está condenado a que te suceda lo mismo”* es llamativo, ya que no es solo el conocimiento, sino el análisis y la acción es lo que determina los actuares con respecto a la historia. Desde Carolus Rex, pasando por Napoleón y llegando a Hitler, demuestran que no solo el conocimiento del pasado evita los errores del futuro. También llama la atención que, de acuerdo con el testimonio de la estudiante normalista, la frase es dicha por profesores que forman a los futuros profesores, el conocimiento del pasado es mucho más complejo de acuerdo con Huizinga (1934).

La historia es de todas las ciencias la que se acerca más a la vida, en esta relación indestructible con la vida reside para la historia, su fuerza y su debilidad. Hace variables sus normas dudosas su certidumbre; pero, al mismo tiempo, le da universalidad, su importancia, su gravedad (p 10–11).

Es notorio que se genera un contraste entre lo que se cree, y lo que se usa, ya que al menos se percibe cierta flexibilidad al pensar la historia; aunque no es posible emitir un juicio sobre la precisión que puede llegar a tener -ya que no es su profesión- Lo que llama la atención es que de una manera u otra trata de salir de una explicación *“históricamente estándar”*, que concuerda con lo que se ha conocido y aprendido, una visión acrítica y poco reflexiva, aunque eventualmente regresa a ellas y las transmite.

Durante el análisis de las planeaciones fue notorio esta última aseveración, ya que manejan en un 98% de ellas, el libro como única fuente de información, no parece existir cabida para otra versión histórica, ni al parecer dinámicas extras. Como ejemplo el siguiente extracto de lo que se planifica como el desarrollo de la clase: “Se leerán las páginas 124 y 125 del libro de texto de manera grupal, donde se irán subrayando las ideas principales del texto, y se hará un pequeño resumen”. (PL10).

Ahora bien, ¿es realmente posible alcanzar una manera histórica inclusiva que permita abarcar la diversidad histórica y cultural? Bajo una óptica limitada, y localizada solamente en los libros de texto sería un rotundo no, ya que de esta manera se excluye a sí misma de un análisis más amplio. Sobre todo, si se plantea el ejercicio de enseñanza, no como un ejercicio crítico de la historia, sino como un mero ejercicio de resumen de una sola fuente. Si se considera que en los planes y programas se estudió, se contempla que un Aprendizaje Esperado es precisamente que los alumnos alcancen a apreciar la diversidad cultural del país, podríamos cuestionar su aplicabilidad si seguimos manejando versiones Universales.

Esto se complementa con lo que se registró en la sección pasada. Por lo tanto, es posible hasta cierto punto afirmar que se reproduce una visión histórica utilitaria, positivista y limitada por añadidura. En la cual la historia sirve porque tiene un uso. Podríamos cuestionarnos, ¿qué es lo que pasa con la materia, si no cumple ese objetivo que se plantea?, *“si no conoces la historia está condenado a que te suceda lo mismo”*. Por lo tanto, ¿la historia significa para todos lo mismo? o ¿está solamente condenada a ser una suerte de oráculo a modo? Esta visión no permite dar cuenta de un uso histórico fuera de la significación positivista; ausentes están las virtudes expli-

cativas, identitarias, reivindicativas. Los intereses personales parecen ser homogéneos en esta visión, que no solo no aporta, sino que nos aleja de visiones más complejas y, sin embargo, más ricas de la historia. En esta limitada versión que se tiene, ¿dónde están los “otros”? ¿Existe acaso un “otro”? o ¿qué relación existe con el futuro como producto del pasado? La respuesta es terrible: ¡no están, ni los otros, ni el futuro!, solo esta una visión que no nos acerca, sino que nos separa, como lo diría Skliar (2009), en una lógica individualista que no puede tocar al otro, que lo descuida.

Siguiendo esta lógica, podemos cuestionarnos cuál es el papel de los otros en la historia. Desde luego que tienen una función, pero la función histórica de los individuos será variable en cuanto al papel que se les dé, ya sea anónimamente como protagonistas, o bien anónimamente. Pero cuya función es la de seguir a una suerte de líder ungido e iluminado que las guía y, por lo tanto, su papel será limitado en cuanto al grupo en el cual militen. Dentro de las planeaciones esta última visión es recurrente, como ejemplo el siguiente fragmento:

La maestra les comenta, que efectivamente hubo un presidente posterior a la muerte de Francisco I Madero, que fue Victoriano Huerta, quien fuera un usurpador. Por otra parte, estaba Francisco Villa, quien demandaba que las tierras fueran regresadas a los campesinos que las trabajaban.

Así se formaron dos mandos, que se enfrentarían ahora: Centralistas, y zapatistas, ganando los centralistas.

Hubo una nueva Constitución, la del 5 de febrero de 1917 que es la que nos rige actualmente. Los niños, irán anotando con la profesora los aspectos más importantes en una nube de ideas, que transcribirán a su cuaderno.

De tarea, los niños deberán traer las siguientes monografías: Porfirio Díaz, Francisco I Madero, Francisco Villa y Victoriano Huerta. (P4).

Más allá de los errores en cuanto al manejo del proceso histórico, así como en las acciones desarrolladas por cada personaje y los bandos. Se demuestra que los únicos "otros" en los procesos históricos, son los líderes, los únicos con cara, mientras que la gran masa participante solo tiene voz si es la del líder. Así como la voz que es la del líder que demanda y ejecuta, y con la que los estudiantes poco pueden identificarse.

Así pues, desde esta lógica, la historia no nos sirve para acercarnos a la interculturalidad ya que, al ser una visión individualista, más que ayudarnos nos aleja. Esa historia, que más bien podría corresponder a un proceso vinculado a la epistemología del norte, entendidas como aquellas formas de conocimiento dominante, que permiten la reproducción de situaciones de desigualdad y opresión, que es "el mundo de la sociabilidad colonial, es el mundo de "ellos", aquellos con quienes no es imaginable la equivalencia o reciprocidad" (Santos, 2018, p.41). Esta forma de entender al otro no hace más que alejarnos de la tentativa de procesos interculturales. La visión de los estudiantes permite acercarnos desde otra perspectiva: "Liliana: Pues porque yo creo que es... ha sido limitado lo que se nos ha enseñado o lo poco a lo que nos hemos acercado para aprender más de esos hechos anteriores".

Es decir, el testimonio presenta una perspectiva positivista del uso de la ciencia en este caso la historia: su importancia está centrada en el control, "para no repetir los errores" para que "no te suceda lo mismo". Esta perspectiva, además de positivista, parte de que todos los sujetos tenemos los mismos intereses y, por ende, las mismas formas de vida y cultura. Por tanto, el error es para todos o los beneficios son para

todos. Es decir, es una perspectiva homogenizante y mono cultural que no reconoce las diferencias y los intereses involucrados en los sucesos históricos. En este sentido, el centro son los intereses que se imponen, como un centro de poder que logra generar una narrativa de la historia y su importancia, que los estudiantes normalistas recuperan como valiosa. Por otra parte, cuando Liliana refiere que la historia es importante:

Para progresar de alguna manera, para eso sirve aprender también que, que, que tener una, un respeto hacia los antepasados y... pues ver que ubicar lugares donde estás parado que de alguna manera el que ciertas... progreso... ciertas cosas que ahora podemos tener no fueron o no aparecieron de la nada, sino que hubo algo ante, antes de, que es más que nada debemos respeto a todo lo que sucedió antes...

La historia solo tiene sentido en función de la no repetición, y para respetar el pasado como si se tratase de una estatua, fría y lejana. Una narración que baja dicta lo correcto y lo incorrecto y ante la cual, como si se tratase de un dogma, no se puede argumentar nada, por el respeto que se debe de guardar, ya que no tiene más relación que el nosotros. Más allá del espacio que se comparte, como conformación de un presente que se mira fijo y dado desde el pasado homogéneo e inamovible para todos.

De nuevo en las planeaciones se contempla esa ausencia de articulación de una lógica de pasado-presente, haciendo que de los hechos que puedan servir ya sea para explicar sucesos concretos actuales o la posibilidad de futuros, está excluida. La forma de conjunción de las personas en relación de la historia y la cultura se pierden, haciendo que la misma visión homogénea e inamovible permanezca,

La profesora comienza la clase preguntándole a los niños: Bueno, después de todo lo que ya hemos hablado acerca de la revolución mexicana, ¿saben cuáles serían las consecuencias de que el país se levantara en armas, alguien se imagina algunas? Y toma participaciones. (PL15).

La voz de Liliana nos plantea la ausencia de una visión que mire a la historia no como la serie de relatos que nos recuerda el pasado, sino como la posibilidad de entendernos y construirnos como actores creadores de la realidad en el presente y en la proyección del futuro. Realidad que es diversa, desigual e incluso contradictoria entre los integrantes de la sociedad, y, por lo tanto, nuestras formas de vivirla implican culturas que se encuentran y desencuentran en la conformación de lo que somos como mexicanos. Sin embargo, si como Liliana miramos la historia y, por tanto, la realidad desde la monoculturalidad y homogenización, la posibilidad de vivirnos desde culturas creadas desde la pluralidad de mundos que se encuentran y desencuentran, es imposible. La importancia de la enseñanza de la historia como dispositivo de comprensión de la diferencia y la gestión intercultural, está ausente. Ahora bien, de acuerdo con Carr (1961):

La historia comienza cuando los hombres empiezan a pensar en el transcurso del tiempo, en función de una serie de acontecimientos específicos en lo que una serie de acontecimientos específicos en que los hombres se hallan comprometidos conscientemente y en los que conscientemente pueden influir (p.7).

Con respecto al sentido o a los sentidos de la historia, podemos considerarlos como el valor que se le asigna a la materia dentro de una lógica, bien de producción o de existencia. Es decir, se le asigna un sentido diferente en cuanto a la visión bajo la cual se le perciba, ya sea como un elemento explicativo o bien como un elemento que les permite cierta incidencia en sus formas de vida.

Sofía: Pues el sentido de la enseñanza de la historia creo que sería... que propusiera una conciencia histórica en los estudiantes y no meramente la memorización de hechos

Misael: Ok ¿Qué sería una conciencia histórica?

Sofía: Que sean capaces de analizar ese momento histórico, por qué ocurrió, cuáles fueron las causas. Por qué sucedió así y no solo ah pues en tal fecha pasó esto y te lo aprendes y bla bla bla, y ahí se queda. Pero al final no es algo que nos sirve, y bueno cuándo hemos tratado estos temas de historia en el normal al menos hemos tratado de llevarnos, que no se trata solo de cómo abarcar todos los contenidos de los programas, sino que, en el caso de la enseñanza de la historia, sería pues analizar esos hechos para ver... para no repetir más bien, que creo que es lo que no pasa.

Entrevistador: Desde tu punto de vista ¿Cuál es el sentido de la enseñanza de la historia?

Sofía: Pues... reflexionar y analizar, sobre todo pues para no repetir esos hechos y a veces cuando, recuerdo que en un curso de historia decíamos que, que a veces no significaba un retroceso... un avance en nuestra sociedad no significaba que mejoramos,

pero, sino que también podía haber retrocesos entonces decíamos ¿Por qué? ¿Por qué se dan esos retrocesos? Entonces concluíamos en que era porque realmente no había un análisis y un pensamiento histórico, solo la memorización de los hechos. (E2, p.1).

Sofía y Liliana presentan testimonios acordes, puede ser producto de la influencia del sistema que ha incidido en esta parte de su formación. La concepción de la historia sigue siendo la misma, positivista, en cuanto a su función, e inmóvil en cuanto a su acción. Ya que solo se queda en un ejercicio académico que reflexiona y analiza, pero que limita la función a una situación que constriñe toda otra alternativa, "*reflexionar y analizar, **sobre todo** pues para no repetir esos hechos*", es notorio que el análisis histórico que menciona es parcial, ya que la repetición de un proceso histórico es complicada. Numerosos factores móviles hacen que, aunque las condiciones sociales sean parecidas, el actuar de los individuos no sea el mismo.

El asumir tal cosa, como que la repetición es posible, nos pone ante una serie de dudas enormes, ¿los individuos como sujetos histórico-sociales pueden crear alternativas presentes? Si existe la posibilidad de repetición, ¿significa que están repitiendo las mismas visiones históricas, políticas y culturales, y que éstas permanecen estáticas resistiendo el paso de tiempo?

Bajo esa lógica también resulta contrastante la idea de avances/ retrocesos con la de reproducción. Y más concretamente la idea de la reproducción de errores, supone que no importa la acción que se tome, parece que eventualmente se llegara a un punto donde la única opción posible es el análisis, como única fuente de esperanza.

Más allá de la visión lineal que supone asumir la historia como un continuo, el asumir la única visión, de la repetición de facto, deja fuera de toda jugada a cualquier actor externo al ejercicio académico del análisis. Por lo tanto, es válido afirmar que lo que se asume es un acto excluyente, dado que los que analizan la historia con el objetivo de “salvarnos de ella” son personas especializadas. Qué pasaría con aquellos otros externos que no están autorizados o capacitados, ¿son acaso meros receptores pasivos? O tal vez el sistema educativo por sí mismo se está encargando de generar esa división, ya que, por medio de prácticas restringidas a la reproducción, se limita la capacidad liberadora y de inclusión que tiene la historia por sí misma. Desde este marco es que podemos entender la voz de Sofía: “Entonces concluíamos en que era porque realmente no había un análisis y un pensamiento histórico, solo la memorización de los hechos”.

¿Dónde radica la falla? ¿Es acaso en los planes y programas de estudios? ¿El problema son acaso los profesores y los docentes en formación? ¿O estos testimonios no son más que la muestra de un discurso educativo que llevado a la práctica demuestra ser inadecuado para lograr procesos de comprensión más amplia? Al respecto, Luis y Ximena tienen puntos muy valiosos.

Misael: ¿Consideras que la enseñanza de la historia es importante?

Ximena: Pues, sí es importante porque como dije te ayuda a reconocer que lo que estás viviendo actualmente a lo mejor tiene un antecedente ¿No?... Sin embargo, yo considero que se ha perdido esa importancia de la enseñanza de la historia, y entonces lo dejamos de lado y pues... para mí sí es importante enseñarla. Sin embargo, siento que el enfoque... siento que ya no es adecuado.

Misael: ¿Cuál sería el enfoque adecuado entonces? Por ejemplo, si está diciendo que ahora ya no es bueno...

Ximena: Es que yo creo que el problema radica en la enseñanza de la historia, en como yo como docente la estoy enseñando a mis alumnos. A mí me pasó que en quinto año de primaria tenía un maestro muy bueno en historia, pero él amaba la historia, en verdad la amaba y yo bueno. Al momento de dar las clases, pues tampoco es como que todo el tiempo nos tuviera haciendo mapitas o copiando lo del libro, como me pasó en la secundaria. Sino que el maestro nos contaba la historia de una manera a que a mí me llamaba mucho, mucho, mucho la atención. Y en algún momento pensé en estudiar para ser historiadora. Sin embargo, entro a la secundaria y de repente llego con una maestra que me pide copiar el libro todo el tiempo, hacer los mapas del libro, las exposiciones por parte de mí y de mis compañeros. Y entonces se me olvida la idea ¿No? Entonces ahora yo llego a la normal y, como docente a mí me interesa mucho que mis alumnos sientan la historia, que en verdad sientan, pero para poderla sentir, yo tengo que conocerla a un 100%, y yo considero que no tengo ni un 50%.

Luis: Yo considero que sí, si es importante, pero creo que al decir yo ahorita por ejemplo, que si es importante, pero aún no alcanzo yo a comprender esa importancia, o sea no me, no alcanzo a explicar por qué es importante. (E4 P18).

En estos testimonios Luis y Ximena nos hablan tanto del enfoque como de la práctica. Así como de sus experiencias, tanto en el aula como alumno, como profesor. Ya que en una visión se sitúan como aquellos que están encargados de llevar el mensaje histórico, mientras que, en la otra, se sitúan como los receptores. Por una parte, Ximena señala: "se ha perdido importancia de la enseñanza de la historia y entonces lo deja-

mos de lado”. Mientras que Luis nos menciona: “aún no alcanzo yo a comprender esa importancia, o sea no me, no alcanzo a explicar por qué es importante” ¿Por qué se deja de lado la historia? ¿Acaso es porque no sirve o no se ve reflejada en una situación de producción de recursos económicos tangibles? En un sistema escolar que está determinado a ser la base que posibilite el desarrollo económico, y que se centra en los conocimientos que permitan ese desarrollo, es vital que tanto los docentes en formación como los alumnos que se formen, tengan presente el enfoque que se tiene de la enseñanza de la historia en cuanto a sus fines.

No hay una sola interpretación, ya que están sujetos a nuevas interrogantes, hallazgos e interpretaciones. Asimismo, es importante el desarrollo del pensamiento crítico, la valoración sobre la conservación del patrimonio tanto natural como cultural y de la perspectiva de que en los procesos históricos está presente la participación de múltiples actores sociales. (SEP, 2017, 384).

Ximena oportunamente nos da su punto de vista, “para mí sí es importante enseñarla. Sin embargo, siento que el enfoque, siento que ya no es adecuado”. Al señalar que el enfoque ya no es adecuado, evidencia una verdad que puede ser dolorosa para aquellos que consideren que conocer los enfoques de las materias es más relevante que el conocimiento histórico como tal. Lo que es evidente es que no se conoce el enfoque, se menciona la importancia de la conservación del pensamiento crítico así como la participación de múltiples agentes en estos procesos, mientras que Luis lo que evidencia es el desconocimiento de la importancia de la historia, ¿producto tal vez de prácticas mecanicistas como mencionó Sofía?, ya que ella termina por señalar

que eventualmente las prácticas memorísticas reducen la historia a nada, o como señaló Ximena sobre las prácticas que forman a los estudiantes, siendo ella una representante de esto:

En algún momento pensé en estudiar para ser historiadora. Sin embargo, entro a la secundaria y de repente, llego con una maestra que me pide copiar el libro todo el tiempo, hacer los mapas del libro, las exposiciones por parte de mí y de mis compañeros, y entonces se me olvida la idea. (E1).

Esta situación no solo está presente en las voces de los estudiantes, sino que también está presente en lo que ellos asumen como el acto histórico, que además se ve reproducida en lo que es el producto de su formación docente. Las planeaciones, como muestra, un ejemplo de ello:

Los alumnos expondrán sus puntos de vista acerca de los acontecimientos previos a la revolución mexicana, después el maestro explicará a través de una lectura de imágenes cómo se vivía y qué pasaba en las épocas revolucionarias en el Estado de México, después los alumnos organizarán cronológicamente los hechos con las imágenes proporcionadas por el docente. (PL8).

Al contrastar ambas visiones, resultan interesantes las contradicciones ya que, por una parte, los alumnos en formación reconocen tanto las fallas en el proceso de enseñanza por parte del sistema, así como el propio desconocimiento de la historia. Por lo tanto, las posibilidades que en ella existen como un vehículo que nos permita el acercamiento a la interculturalidad por medio del conocimiento. El análisis y el reconocimiento de los otros en el tiempo también están excluidas.

Podríamos hablar entonces de un sistema que, aunque en el diseño está planteado para el fomento del pensamiento crítico, depende mucho de sus operadores y la formación que tengan para llevar a cabo la función esperada, tanto crítica como valorativa. Ya que lo que evidencia Ximena es precisamente eso, la importancia de la formación docente para la valoración de la historia por parte de los alumnos. Dado que, existe en ellos, los docentes, la posibilidad así como la debilidad de la enseñanza de la historia, y las oportunidades que eso brinda.

[...] a mí me pasó que en quinto año de primaria tenía un maestro muy bueno en historia, pero él amaba la historia, en verdad la amaba y yo bueno al momento de dar las clases, pues tampoco es como que todo el tiempo nos tuviera haciendo mapas o copiando lo del libro, como me pasó en la secundaria, sino que el maestro nos contaba la historia de una manera a que a mí me llamaba mucho, mucho, mucho la atención [...]; sin embargo entro a la secundaria y de repente llego con una maestra que me pide copiar el libro todo el tiempo, hacer los mapas del libro, las exposiciones por parte de mí y de mis compañeros. (E2).

Cabría preguntarnos no solo el papel de los planes y programas de estudio en la formación, en la medida que estos pueden posibilitar o restringir que, a partir de la enseñanza de la historia, surja una nueva forma de entender el mundo, más allá de visiones únicas como las que infiere Liliana y Sofía. O sobre la preocupación que demostraron Ximena y Luis por cuestionar el enfoque de la enseñanza como algo oportuno para el aprendizaje. Este no es un tema menor, es una situación que requiere que se hable de ella, más allá de lo que se plasme en los textos oficiales, lo que llama la atención es lo que se infiere después de la lectura de los testimonios. Es necesario como mencionó Ximena, que los docentes en formación tengan una prepa-

ración más sólida en cuanto a conocimientos históricos se refiere, sobre todo si se pretende que la historia, como se mencionó antes, se convierta en un puente que posibilite la interculturalidad. Que por medio de ella y a partir de procesos críticos que permitan el cuestionamiento de todas esas situaciones que tomamos como dadas, tales como la exclusión sistemática de las minorías invisibles, el racismo, la aporofobia, potenciemos el acercamiento a los otros, cambiando esa visión excluyente, por un más amable “nosotros”.

Reflexiones finales

¿De dónde venimos?, ¿quiénes vinieron antes? , ¿por qué son las cosas como son?, responder estas preguntas no es una cuestión menor. En el camino es posible no solo encontrarnos a nosotros mismos, sino encontrar a aquellos que se pensó que eran lejanos; existe pues la posibilidad de encuentro en la historia, Pero también existe la posibilidad del olvido en ella. Es por eso que no basta estudiar la historia en sí misma, son necesarias otras miradas que nos ayuden a explicar, ya no solo los procesos, sino los efectos en las posibilidades para construir un nosotros más amplio. Si entendemos la interculturalidad desde un marco relacional, cruzado por relaciones de poder que se construyen históricamente. Se torna fundamental dar cuenta de las maneras en que se genera la formación del pensamiento histórico, a partir de la intervención docente en educación básica. De ahí que lo documentado hasta el momento permite abrir aristas para crear alternativas frente al olvido de lo que somos con y para el otro. Porque acaso, ¿no es violencia contra nosotros mismos

condenarnos a este olvido selectivo, que se lleva parte de nosotros sin saberlo?, o ¿es acaso que esa misma violencia nos permite justificar el olvido, el miedo al otro, la invisibilización y la exclusión?

Referencias

Carr E. (1961). *¿Qué es la Historia?* Barcelona: Ariel.

Santos de Sousa. B. (2018). *Una epistemología del Sur*. México: CLACSO-Siglo XXI.

Huizinga J. (1934). *Sobre el estado actual de la ciencia Histórica* Madrid: Revista de Occidente.

Gramsci A. (1975). *Cuadernos desde la cárcel*. Turín: Era

Schmitt C. (1930). *El concepto de lo Político*. Madrid: Alianza Editorial

Skliar C. (2009). *El cuidado del otro. La responsabilidad por el otro. La ética a partir del otro, El cuidado del otro*. Buenos Aires: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.

Las voces de docentes y alumnos en educación primaria: ¿posibilidad de encuentro?

Adriana Teja Labarrios

La escuela primaria se establece como institución que potencia el desarrollo de infantes entre 5 a 12 años. Dentro de este supuesto, es asombroso mirar la transformación que sufren sus alumnos al transitar por seis años escolares, y sobre todo, pensar a la educación escolar como un proceso en donde se desarrollan armónicamente todas las facultades. La escuela pensada como un espacio de crecimiento y dinamismo, pareciera ser ajena a prácticas monoculturales donde el alumno se vea amenazado en su libertad de expresarse y participar, ¿realmente se vive esta lógica en la cotidianidad de la vida escolar? ¿Qué paradojas se viven entre los actores en un aula ante un marco educativo como el que vivimos actualmente? ¿Es posible que docentes y estudiantes podamos construirnos desde la diversidad de formas de ver y vivir el mundo? ¿Vivimos prácticas homogenizantes dentro de la dinámica escolar?

Y es que dentro de los materiales recurrentes que se observan para la organización de las escuelas y el trabajo áulico emitidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP), aparecen imágenes de niños ataviados con impecables uniformes, esbozando grandes sonrisas, y ante todo, parecen disfrutar la estancia en su escuela; son felices.

Sin embargo, ante las exigencias de un sistema educativo que pretende responder a las demandas de una sociedad globalizada, tenemos que problematizar las dinámicas que se establecen dentro de un salón de clases, las cuales pueden significar para los actores, estrés, frustración, e inclusive, *sujetos sujetados* por cumplir con un mundo lleno de estándares, perfiles, normalidad mínima, libros y cuadernos por llenar.

Es así como se torna fundamental problematizar la interacción entre docentes y estudiantes como ejes rectores de toda la escena educativa. Es de vital importancia tratar de comprender qué ocurre entre docentes y alumnos al momento de hablar, de qué manera los estudiantes a su corta edad perciben, significan y muestran un mundo de pensamientos a través de la palabra, y sobre todo, qué hacen los maestros ante estas participaciones.

Cuestionar la manera en que ocurre el intercambio verbal entre niños (estudiantes) y adultos (docentes), que se ven envueltos en toda una dinámica institucional. Documentar lo que se vive en una realidad cotidiana a partir del intercambio verbal en el aula es fundamental para comprender los (des) encuentros que se viven y, de esta forma poder construir alternativas de encuentro intercultural que abone a la creación de una sociedad con paz integral.

Los caminos trazados. Metodología

La educación se encuentra enmarcada por un contexto sociocultural que tiene impacto en la manera en que se comunican los actores educativos, para la realización de este trabajo de investigación, se pretende trabajar bajo una investigación de corte crítico que pretenda comprender las relaciones que existen entre docentes y alumnos. Por lo cual, se recupera el método de la Investigación-acción intercultural, y por tanto una perspectiva crítica a partir de un enfoque etnográfico.

Investigar bajo una perspectiva crítica permite comprender los procesos educativos desde la interacción verbal que ocurre en contextos reales, lo cual toma en cuenta, lo que hacen, piensan y dicen los actores sociales. Cabe destacar que este enfoque se centra en un análisis de la realidad, en donde se recupere, analice y trate de transformar escenarios donde los actores educativos se encuentren en una condición de subalternidad, por lo cual, es básicamente un espacio en donde se trata de establecer una transformación para los menos favorecidos dentro de la escena educativa.

Es así que para el primer momento de la investigación acción, para la construcción del diagnóstico, la estrategia se centra en la recuperación y análisis de audio-grabaciones del intercambio verbal entre docente y alumnos en el aula de clase. El objetivo es comprender de qué manera se lleva a cabo el intercambio verbal entre docentes y alumnos. Para este fin en la escuela primaria donde se realizó el estudio, se seleccionaron a cinco docentes de reciente ingreso al servicio (menos de 5 años de antigüedad), cinco docentes con amplia experiencia laboral en el campo educativo

(de más de 15 años de experiencia) y cinco docentes con reconocimiento positivo por parte de padres de familia y comunidad escolar. Se transcribieron las audiograbaciones y se sistematizaron las tendencias a partir de los siguientes indicadores:

- Propósito del intercambio
- Sentido y actor de escucha
- Recuperación de la voz: en función del contenido, en función de los sujetos

Además de las audiograbaciones, se realizaron registros anecdóticos de espacios clave de interacción de los actores educativos de la organización institucional, tales como los Consejos técnicos, el patio escolar y las aulas. En dichos registros se recuperaron testimonios que den cuenta de la manera en que se vive y valora la interacción verbal con los estudiantes de educación primaria.

A partir de las tendencias identificadas en el diagnóstico, se realizó un *análisis metodológico de los datos* para interpretar, comprender y saber en qué situación se encuentra el intercambio verbal, a partir de lo cual se podrá conocer qué incidencias se presentan dentro de la dinámica escolar, y si las relaciones entre docente y alumno tienden hacia una subalternidad violenta, o hacia formas de interculturalidad crítica.

En este espacio se presentan hallazgos de la primera parte del diagnóstico pedagógico que sentaron las bases para la construcción de alternativas. De este modo, se presenta el análisis de 30 audiograbaciones y 22 registros, con el fin de comprender las posibilidades de encuentro durante el intercambio entre niños, niñas y adultos educadores.

Diagnóstico para transformar

¿Por qué la necesidad de construir un diagnóstico con carácter pedagógico? “Leer la realidad” supone desde un sentido figurado, tratar de comprender la vida cotidiana que nos rodea, esto pareciera ser una tarea sencilla, no obstante si no se sabe leer, o no se tiene comprensión de este proceso de lectura, lo que se hace son juicios basados meramente en supuestos o lógicas que traen consigo, un gran cúmulo de experiencias; no así argumentos que den al lector un sentido crítico de lo que mira.

Al posicionarse como investigador, es necesario mirarse como un sujeto susceptible al asombro y la apertura, ya que tenderá a hacer juicios de valor, es uno de los mayores obstáculos que se encuentran en la investigación, por lo que realizar un diagnóstico estructurado de lo que se quiere hacer, no es sinónimo de realizar una lista de situaciones que “esperamos encontrar”, al contrario, es contar con el asombro de un infante, descubriendo un mundo que le espera por el resto de su vida. Creer que se conoce lo que se mira, mirar “solo lo que se quiere mirar”, hace que el investigador se envuelva en un conjunto de sesgos que no contribuyen a la creación de nuevo conocimiento.

La investigación en la educación tiene ante sí otro eje de análisis, y es la posibilidad de analizar quién o quiénes realizan la investigación, lo cual lleva a un debate en donde se cuestiona la veracidad e importancia de los diferentes estudios que existen; por un lado, los grandes pensadores e investigadores que tienen en su amplio currículo un sinfín de aportes a la sociedad del conocimiento, pareciera que entonces, el conocimiento solo es posible en la medida que te acompañe gran reconocimiento, alejados de la realidad educativa, espectadores ajenos a las instituciones, esperando el turno para conocer un momento efímero en la vida cotidiana del medio escolar.

Por otro lado, ¿será imposible que los docentes, catalogados como prácticos frente a los teóricos, no tengan la necesidad, la posibilidad, y la capacidad de ser investigadores? Así pues, recupero la concepción de docente-investigador en donde los propios nativos de la escena educativa sean posibles creadores de conocimiento, y también puedan leer críticamente la realidad que día a día viven.

Por lo que me posiciono en este momento como una docente-investigadora, que pueda llevar a cabo un análisis y apertura a nuevos caminos epistemológicos que posibiliten una nueva lectura de la realidad que nos rodea, así también, reconocer que como investigador no soy yo quien tiene la fórmula ideal para cambiar la realidad de los otros, lo cual caería en un obstáculo donde se anticipe lo que quiere, e incluso sería una forma violenta de generar conocimiento. Sin embargo, no se puede tener certeza en la creación de una investigación, cuando no se sabe a dónde mirar, por lo que es de suma importancia estructurar un diagnóstico pedagógico que dé cuenta de lo que se va a realizar y qué cuestionamientos se buscan responder.

La necesidad de construir un diagnóstico con carácter pedagógico, surge por el cuidado epistemológico que se le debe dar a una investigación, sobre todo si se habla de una investigación de corte cualitativo, en donde no se dan solo resultados, por el contrario, se dan fragmentos de realidad comprendidos y analizados de manera cuidadosa para que otros tengan la posibilidad de darle una nueva mirada y sentido a lo que se expone, dando la posibilidad de encontrar incluso alternativas o propuestas para llevarse a cabo en otros escenarios.

El diagnóstico pedagógico está rodeado de diferentes concepciones y significados, en primer lugar el diagnóstico recuerda a un término médico, en el cual, se inicia por identificar las dolencias, necesidades o carencias de alguien. No obstante, desde el propio significado que le atribuyo al proceso de diagnosticar, considero que en el diagnóstico pedagógico, no solo debemos focalizar la atención en aquello que creemos requiere ser mejorado; también es posible centrar los procesos de comprensión a diferentes situaciones que ocurren en la vida cotidiana.

Me replanteo que el diagnóstico tiene una lógica más profunda epistemológicamente hablando, ya que también es necesario conocer lo que ocurre, y que muchas veces es invisibilizado por su propia naturalización. En tal sentido, aprendí que diagnosticar no es fijar la mirada en lo “malo”, “deficiente” o “carente”, es más importante mirar lo cotidiano y cuestionarlo. Es fundamental problematizar la idea de que “diagnosticar en Educación no pretende demostrar o falsar hipótesis o conjeturas, sino encontrar soluciones correctivas o proactivas, para prevenir o mejorar determinadas situaciones de los sujetos en orden a su desarrollo personal en situaciones de aprendizaje.” (Marí, 2007, p. 611).

Contrario a lo que destaca Marí Molla, concibo que el diagnóstico pedagógico no es un proceso en el cual se deban dar soluciones fortuitas a problemas escolares o sociales, debe ser una manera de comprender cuál es la realidad que rodea al hecho educativo y posteriormente encontrar la manera de no imponer prácticas basadas en el egocentrismo del conocimiento, que solo terminan siendo una simulación, actos milagrosos que traen consigo la mejora de la educación.

Diagnosticar de una manera crítica debe ser la llave para abrir nuevos caminos de pensamiento y análisis, en torno a lo que ocurre con naturalidad en los espacios escolares; y ante ello ser partícipes de un auténtico proceso en donde el investigador comprenda que él no es el protagonista de la investigación, sino los sujetos y espacios a los que mira.

A partir de mi experiencia en la construcción del diagnóstico pedagógico, ¿cómo lo significo? Reconocerse ignorante en lo que se investiga, lejos de ser una premisa poco funcional en el proceso de diagnosticar, debe ser ante todo un gran logro que el docente-investigador consigue, ya que de esta manera se tendrá apertura a conocer, comprender y accionar dentro de un espacio, sin obstáculos que debiliten una investigación.

Recordar que solo somos invitados en lo que se investiga, es otra de las posibilidades de fascinación en lo que se investiga; y es que a pesar de poder ser un docente nativo del espacio escolar que se mira, se debe tener siempre la cautela de no pretender tener siempre la razón, porque mirar críticamente es eso, dejar de lado la falsa idea que se tiene, que el investigador arreglará, como un divino sujeto, los problemas que existan entre los actores de la investigación.

No olvidar que la investigación es un acto de bondad epistemológica que busca mejorar las condiciones de los sujetos implicados; superando entonces la visión funcionalista y burocrática que se tiene de ella. Tener en la mente siempre; ¿por qué inicié esta investigación?, ¿qué lograré con lo que haga?, ¿cómo contribuirán mis ideas al establecimiento de espacios escolares bajo una perspectiva de la interculturalidad crítica?

Por último, evitar por todos los medios que el proceso de investigación y diagnóstico pedagógico no sea otra manera de violencia epistemológica en cualquiera de los sujetos implicados. Así pues, recupero un fragmento de los hallazgos de Sandoval Forero en Educación para la Paz Integral (2016):

Otra de las manifestaciones típicas de la violencia cognitiva se expresa en la irrestricta y exclusiva aplicación del “método científico” positivista. El formato establecido para la tesis es una plantilla que además de corresponder a las ciencias naturales, mecaniza el aprendizaje y el conocimiento, impidiendo la mínima posibilidad de recreación crítica del saber del estudiante, y de aplicar en la realidad el “giro epistemológico” del paradigma de los estudios para la paz.

Silenciar voces y experiencias de constructores de paz es parte de la violencia epistémica que se presenta mediante procesos totalizadores que recuperen a la contemplación espectacularizada de las reglas de la ciencia, negando otras posibilidades de esperanza y transformación de “otro mundo posible” y necesario (pp. 155-157).

Significar el proceso de diagnóstico pedagógico, hace posible que el objetivo principal de esta investigación no sea opacado por la propia premura en el desarrollo de una, y pueda encontrar nuevos caminos que transitar en la búsqueda de ambientes escolares interculturales.

Hospitalidad colonizadora vs reconocimiento de la diferencia y la alteridad

Es importante resaltar que la escuela funge como un lugar en el cual hay un encuentro constante de diferentes culturas, es decir formas, sentidos y significados que alumnos y maestros le atribuyen a la realidad que les rodea, por lo cual:

La escuela es un entramado de relaciones sociales materiales que organizan la experiencia cotidiana y personal del alumno/a con la misma fuerza o más que las relaciones de producción puedan organizar las del obrero en el taller o las del pequeño productor en el mercado. ¿Por qué entonces, continuar mirando el espacio escolar como si en él no hubiera otra cosa en lo que fijarse que las ideas que se transmiten? (Fernández, 1990, p. 152).

Por lo que la diversidad es un elemento importante en las decisiones que se toman dentro de la institución, ya que estas pueden contribuir o no a la generación de una participación infantil, en donde se consideren las necesidades, inquietudes y formas de ver el mundo de todos los estudiantes, o bien, tienda hacia la recuperación de la búsqueda de un alumno ideal. ¿En qué medida el reconocimiento del otro empieza y

termina en función del logro de los fines educativos? ¿Los objetos de conocimiento están por encima de los sujetos de la educación? ¿Nuestra relación con los estudiantes está centrada en una hospitalidad colonizadora? Entendiendo que:

La cultura como intimación al hospedaje del otro hace de sí misma y de su hospedaje lugares, espacios, esencialmente coloniales. Coloniales en el sentido de una ley que, bajo una apariencia igualitaria, universal, de pluralización del yo y/o de albergue de la diversidad, acaba por imponer la fuerza y la “generosidad” de la lengua de la mismidad. (Skliar, 2002, p.91).

Tal y como plantea Skliar, toda cultura tiende a la colonización del otro, lo cual provoca la construcción del “otro” como otro Yo, es decir, estamos en presencia de la búsqueda de la mismidad. Desde este marco, se vive la paradoja de vivir en diversidad y pretender la homogenización. De este modo, la hospitalidad colonizadora implica la aceptación y acompañamiento del otro, siempre y cuando este último acepte las buenas formas, las normas adecuadas, el habla correcta, las verdades únicas que implica la mismidad. La hospitalidad colonizadora es el dispositivo que crea al otro como otro Yo y es una de las formas de asimilación, ¿se vive esta tendencia en la cotidianidad del intercambio verbal en la escuela primaria en cuestión? Observemos el siguiente intercambio:

Aula de 5° grado de primaria donde ocurría una clase de Matemáticas, muestra la importancia de dar una clase enfocada a un contenido en concreto, y en donde no se toma en cuenta lo que piensan otros alumnos.

Mtra. Ana: Exacto, como dice Monse y como dice Daniela, no podía yo borrar todo y volver a hacer la operación, si no que tenía que encontrar la operación que me diera el resultado...

(Unas alumnas no prestan atención a la clase y susurran, la profesora voltea a verlas con mirada seria).

Mtra. Ana: América... (cambia el tono de voz y mira a la alumna que habló) silencio... (continúa dirigiéndose a las alumnas que están hablando sobre el tema) que me diera el resultado, como si yo lo hubiera hecho desde un principio. En el problema de los lápices, que fue el que hicimos en el cuaderno. ¿Cuál fue la operación que me hizo dar el resultado?

Alumnos: La división entre 2, dividirlo por 2...

Mtra. Ana: Dividirlo, entre 2, recuerda cuando es división se dice entre, cuando es multiplicación se dice por. Exactamente lo mismo tenías que aplicar en el libro. A ver ¿qué pareja me puede decir cómo fue que lo aplicaron? Sin que me digan ahorita los resultados. A ver Yolanda (vuelve a dirigirse a la misma alumna).

Alumna: Que lo dividimos entre, no me acuerdo de que, pero lo dividimos, lo que multiplicamos, lo dividimos, y ya el resultado era el mismo. (AUD/TRANS/5AHZ).

En este testimonio se muestra la premura de una profesora por seguir con el tema de matemáticas, además se observa que la clase, se convierte en un intercambio entre el docente y los alumnos que hablan del tema. Esto último, se constituye en una manifestación de la hospitalidad colonizadora; el yo escucha aquello que corresponde con su lógica, su mirada, su verdad. Sin embargo, la voz de aquella niña que

se desvía del tema de la clase es llamada por la docente, no hay lugar para la diferencia. Lo anterior, podría entenderse por la importancia que toma el trabajar varios contenidos antes que escuchar lo que dicen los alumnos. Si bien es cierto, es importante que los niños se apropien de ciertos conocimientos, también podría cuestionarse el por qué no retomar o tratar de incluir a los demás niños en este intercambio.

¿Será acaso que la educación primaria tiene por prioridad llenar a los niños de contenidos conceptuales y procedimentales, y no de oportunidades valiosas para su participación, incluso tomando en cuenta el aspecto actitudinal del aprendizaje? Ante ello se recuerda la concepción de educación bancaria en donde:

[...] el educador aparece como su agente indiscutible, como su sujeto real, cuya tarea indeclinable es "llenar" a los educandos con los contenidos de su narración. Contenidos que solo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido. (Freire, 1970, p. 71).

De esta manera, Paulo Freire hace una crítica a la enseñanza basada únicamente en contenidos que deben ser depositados:

(Unas alumnas no prestan atención a la clase y susurran, la profesora voltea a verlas con mirada seria) América... (cambia el tono de voz y mira a la alumna que habló) silencio... (continúa dirigiéndose a las alumnas que están hablando sobre el tema) que me diera el resultado, como si yo lo hubiera hecho desde un principio. En el problema de los lápices, que fue el que hicimos en el cuaderno. ¿Cuál fue la operación que me hizo dar el resultado? (AUD/TRANS/5AHZ).

En tal caso, la docente se enfrasca en una dinámica cerrada, donde solo importa la voz de aquellos estudiantes que hablan del contenido que está plasmado en un Programa de Estudios y que el docente debe abordar, en donde su voz silencia a las alumnas que se dispersan. El Yo del docente representa la mismidad, construida desde la institucionalidad de un sistema que ha provocado el encumbramiento de los objetos sobre los sujetos; educación bancaria que se opera a partir de una hospitalidad colonizadora.

Además resulta interesante observar que la clase que se da a un grupo de más de 40 alumnos se torna en un diálogo entre el profesor y los que saben (en este caso, solo dos alumnas). ¿Qué pasa entonces con los demás alumnos?, ¿realmente se está realizando una clase que recupere la diversidad o bien, solo son tomados en cuenta los alumnos que cumplen con el perfil de alumno deseado por la docente?

Por consiguiente, en este caso el intercambio verbal dado entre docente y alumno se enfoca específicamente en un acto de poder, en donde, quien tiene el saber también tiene la decisión de lo que se hace; por lo cual aun en estas situaciones, no se recupera la forma diversa de ser y pensar del niño.

En la visión "bancaria" de la educación, el "saber", el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia. (Freire, 1970, p. 73).

¿Esta hospitalidad colonizadora está presente solo en el intercambio analizado? Analicemos otro caso:

Mientras la profesora de Educación Física se encuentra en el patio de la primaria con un grupo de 3er grado de primaria, y aproximadamente 40 niños junto con su maestra titular, aplicando diferentes pruebas diagnósticas en donde se miden las habilidades de motricidad gruesa como: saltar, correr, lanzar y cachar, ocurre lo siguiente:

Promotora E. Física: ¿Qué les dije?, ¿qué les dije?, ¿paro de evaluar?

Grupo al unísono: No... no...

Promotora E. Física: Entonces ayúdenme, porque si los dejo que estén jugando van a provocar un accidente y se van a lastimar, ¿se entendió?

Grupo al unísono: ¡Siii!

Promotora E. Física: A ver si de veras, evito correr (se dirige a un alumno de otro grupo que pasa corriendo del baño a su salón) ... ya saben que no pueden correr... ¡ey!

Promotora E. Física: Eliot o Eliut, no sé, su letra de la maestra.

Profesora titular del grupo: ¡Eliot!

Promotora E. Física: Jesús Antonio... Renata... acá... Renata ¡Ah! (ruido de broma porque Renata es hija de una maestra) ... Saltamos la cuerda

(Los alumnos saltan la cuerda, los alumnos cuentan al unísono cuántas veces saltan la cuerda sus 3 compañeros).

Promotora E. Física: ¿Ángel?

Grupo al unísono: ¡Ángel!

Profesora titular del grupo: No vino, Maya no vino.

Promotora E. Física: ¿Ricardo?

Profesora titular del grupo: ¡Ricardo!

Promotora E. Física AudProfM11: Y Laura B... no sé qué sea...

Profesora titular del grupo: Berenice.

Promotora E. Física: Laura Berenice... acá mi amor... (la maestra observa que el grupo hace ruido) ... a ver... mejor por qué no contamos cuántas veces saltan la cuerda, ¿sale?

(Los alumnos cuentan según las veces que salten sus compañeros).

Profesora titular del grupo: ¡Ay la chamarra! ... Échala a un lado (se dirige a un alumno que salta la cuerda y trae la chamarra amarrada a la cintura, pero se le cae a los tobillos).

Promotora E. Física: Ok... ¡Dylan!...

(El grupo platica y hace ruido).

Promotora E. Física: A ver amores, ¿otra vez?... a ver... manos en la boooo.... (el grupo responde caaa y se cubre la boca) ... oigan, mi voz es la que se escucha por todos los salones... ¡Ey!, shhh, ¡Ya!... ¡Ah!... ¡Uh!... ¡Ya! (Hace expresiones de sonido con la boca, lo cual provoca risa en los alumnos y la maestra del grupo) ... a ver ya... ¡Dylan!, ¡Dylan!

(El alumno Dylan pasa al frente).

Promotora E. Física: Acá Dylan... Zara... Dylan, Zara, Dylan, Zara y Víctor... Dylan, Zara y Víctor, allá... (señala un espacio en el patio).

Víctor: No voy a poder...

Profesora titular del grupo: Sí puedes, échale ganas.

Víctor: Es que no voy a poder...

(Zara, Dylan y Víctor intentan saltar la cuerda).

Víctor: A mí no me sale... No puedo Miss (ríe nerviosamente mientras intenta saltar la cuerda, pero no lo logra) ... no me sale... a mí no me sale... a mí no me sale...

Profesora titular del grupo: (Mira el intento fallido del alumno, lo evalúa en el nivel más bajo, y retira la mirada de él) Ya, gracias. (AUD/TRANS/EFMOR).

Al analizar la escena antes descrita, se encuentra que para la promotora de Educación Física es importante un ambiente silencioso para continuar con su trabajo; ¿será posible que en el patio del escolar los alumnos dejen de hablar con sus compañeros?, ¿por qué resulta importante que los niños se mantengan en silencio mientras observan cómo se evalúa a sus demás compañeros?, ¿qué alternativas pudieran realizarse para que los niños no sientan la presión por mantenerse en silencio en un patio junto con otros compañeros?

Por lo tanto, se recupera en tal intercambio que la profesora de Educación Física al escuchar que los alumnos platican entre sí pide silencio, sin embargo, al no obtener la respuesta que espera, recurre a una práctica común entre docentes, en donde se trata de captar la atención de los alumnos:

Promotora E. Física: A ver amores, ¿otra vez?... a ver... manos en la boooo.... (el grupo responde caaa y se cubre la boca) ... oigan, mi voz es la que se escucha por todos los salones... ¡Ey!, shhh, ¡Ya!... ¡Ah!... ¡Uh!... ¡Ya! (Hace expresiones de sonido con la boca lo cual provoca risa en los alumnos y la maestra del grupo) ... a ver ya... ¡Dylan!, ¡Dylan! (AUD/TRANS/EFMOR).

En el ejemplo anterior, se muestra que la profesora emite con voz fuerte y firme una serie de frases que deben ser completadas por los alumnos; lo que más llama la atención es que tal práctica se ha visto desde hace varios años dentro de las escuelas, incluso en mi propia experiencia como estudiante. Si bien, no se sabe quién inventó tal “estrategia” para el control de la conducta de los alumnos, en donde se pretende, guarden silencio realizando diferentes movimientos corporales mientras completan lo que dice la profesora. ¿En qué momento se instauró esta acción en las escuelas? No podría descubrirse o tal vez sí. No obstante, lo que se analiza es que es una mera acción cotidiana en las escuelas primarias que intenta hacer callar al alumno.

En primer momento, pareciera ser un acto meramente de organización dentro de una clase. Sin embargo, se enfatiza en la posibilidad de recuperar espacios como el anterior, donde el niño en su intento por socializar con otros no sea partícipe de viejas prácticas que solo buscan su permanencia inmóvil y callada en una clase que no lo integra en el momento. Así:

[...] la escuela produce un claro efecto: individuos dóciles y normales. He aquí el genuino curriculum oculto de una escuela que actúa como un útero artificial del que nacen individuos sometidos y normalizados. Pues solo estos individuos sumi-

sos y normales tendrán éxito en la escuela. Y tener éxito en la escuela supone, inevitablemente, un primer paso para tener éxito posterior en la “sociedad sumisa y disciplinada” en la que vivimos. La escuela está, por tanto, seleccionando y construyendo sujetos; pero evidentemente construye sujetos solo en una dirección determinada: sujetos individuales sumisos y normales. (Ovejero y Pastor, 2001, p. 102).

Por lo cual, es importante comprender que la búsqueda de un alumno por hablar no solo es un acto de rebeldía o indisciplina como se observa en tal clase; puede que simplemente represente un acto genuino de expresión en donde el niño se siente tan bien en compañía de sus compañeros que platica con ellos, desde su lenguaje, su visión y sus propios pensamientos. Intercambio fundamental para aprender a ser con el otro, ¿qué facultad entonces tiene un profesor, el adulto, de callar su voz e impedir actos de participación? Así pues, frente a un intento por normalizar las conductas de los alumnos, se trata de homogenizar la práctica de que el subalterno debe acatar las órdenes de quien funge como figura de poder, y por lo tanto, su individualidad y valiosa autenticidad es enfrentada al deseo de convertirlo en un alumno ideal, esto es, el que se mantiene callado y expectante de las indicaciones del maestro. Así el estudiante que reconoce y acate recibe hospitalidad.

Cabe destacar que, para la recuperación de las audiograbaciones, los docentes no fueron informados de las preguntas y objetivos de tal investigación. Sin embargo, creían que se les iba a grabar para conocer sus estrategias o técnicas de enseñanza.

Tal parece que los docentes al sentirse evaluados, observados o valorados por otra persona, tratan de apegarse al deber ser, en este caso, qué es lo que hace un “buen docente” dentro del aula de clases. Además, esto toma gran relevancia al recuperar algunos comentarios por parte de los maestros, cuando al solicitarles el apoyo para esta investigación, mostraron interés en saber para qué, o incluso hacían comentarios tales como: “si quieres me grabo y luego vas tú y grabas, y ya escoges cuál te acomode mejor”, pensando en la clase como un proceso en el cual lo más importante era transmitir el conocimiento hacia los alumnos, y sobre todo mostrar que eran aptos o sabían dar una clase. De este modo, el Yo docente está construido desde la lógica de mismidad de la institución.

Surge entonces una dinámica en donde el maestro objetiva cómo es que fue educado a través de su propia formación, sobre todo para llegar a acceder al magisterio, dando a conocer qué es para él, el proceso de educación, analizar lo anterior permite constatar que los docentes tienen diferentes imaginarios acerca de lo que debe hacer un maestro en el salón de clases con sus alumnos.

Se puede identificar que una tendencia acerca de las audiograbaciones recuperadas es que los docentes al momento de ser informados y acceder a que su clase sea tomada en audio, tratan de establecer una “clase muestra”, por lo que en todos los casos se enfocan en el proceso de enseñanza aprendizaje, apegándose a los contenidos que marcan el Programa de Estudios del grado, en tal caso, se nota una marcada de los profesores de hablar solamente en un lenguaje técnico, utilizando conceptos necesarios para la clase.

No obstante, no solo se centra la atención en qué es lo que hacen los maestros dentro de su clase o cuál es su propósito con los estudiantes, sino también, develar las razones por las que ocurren estas situaciones. Ante ello, los docentes mencionan que es la misma presión institucional y social que los obliga a enfocarse en que los alumnos pasen exámenes, para rendir cuentas al finalizar un ciclo escolar o en cada reunión de Consejo Técnico Escolar, como se muestra en el siguiente registro:

La dinámica escolar transcurre, dentro de ella las escuelas primarias organizan un día cada mes (ciclo escolar 2018–2019) para llevar a cabo el Consejo Técnico Escolar (CTE), donde se proponen, analizan y evalúan diferentes estrategias planteadas desde una Ruta de Mejora Escolar (hoy llamada Programa Escolar de Mejora Continua, PEMC), que se llevan a cabo mes con mes para trabajar sobre las necesidades de cada institución.

La escuela primaria donde ocurre esta observación cuenta con 24 docentes frente a grupo, y dos directivos, dato importante para comprender que cada CTE tiene diferentes aristas al conjuntar las opiniones y experiencias de diferentes maestros, ante ello, la directora escolar Petra “N”, dirige cada sesión y exhorta a la planta docente a mejorar su práctica. Ante un nuevo enfoque humanista (porque así lo dicta la Nueva Escuela Mexicana), la directora incita a que los profesores se enfoquen en rescatar la participación de los alumnos. Ante lo anterior, la maestra Maru “N” comenta lo siguiente:

Mtra. Maru: Conocer a los alumnos, el que el alumno sienta empatía contigo, que se identifique contigo, que te tenga confianza... logras cosas, más grandes, que estarse esforzando porque el niño aprenda las fracciones. Entonces, la cuestión humana se

nos olvida, hay veces, hay como decía... en la contestación de la maestra ¿no?, le impactó, imagínate la niña, con qué se fue a su casa. Y ya no a decirle al papá o a la mamá, sino emocionalmente...

Directora Petra: ... Espero que sean tratados a partir de hoy como niños, hacer una revisión, en qué momento he sido, pues a lo mejor inhumana dentro del salón.

Mtra. Sonia: ... Y los apoyos maestra, los apoyos entre ellos mismos se dan mucho porque, acaba de morir su papá de Perla y el grupo... eh de verdad que... (con voz quebrantada) si chillo ¡ni modo eh! (ríe nerviosamente y suspira) ...El grupo se organizó y armaron una bolsita, echaron pesos, cincuenta centavos, ..., hubo quien se quedó sin su lunch... y se lo dieron a la niña... la niña se sintió, tan bien, que no sintió ese cambio, entonces de verdad que, fue una lección que, pues todos ¿no?... está bien, agarren su bolsita, pasaron la bolsita por todas las filas... y también le tocó a la maestra ¿no?... y ya, se lo entregaron a Perla, y Perla después dijo, "gracias porque nos hacían falta para eso..."

Directora Petra: Yo creo que, en la vida, es un aprendizaje de la escuela, que en la vida se le va a olvidar... son sus pares, los que sintieron su dolor...

Mtra. Sonia: Si, y eso es...fuimos a acompañarla a su casa un ratito y, estuvimos con ella, y al otro día yo pensé que no venía la niña, yo dije "no viene", de perdida, dos días, yo imaginé eso ¿no?... No es cierto, si, si llegó la niña, y dije "ups, ¿cómo tratarla", ¿qué hacer?, ¿qué decirle cuando está perdiendo a su padre?... y, se hizo eso maestra...

Directora Petra: ... esa es la palabra maestra, a eso quería llegar, la diversidad tiene una hermanita y se llama empatía, me pongo en el zapato, me pongo la camiseta del otro, ¿por qué?, porque en esa medida, voy a dar con todo, en esa medida cuando yo

me coloco ya... en el zapato del otro, estoy haciendo un acto de generosidad, ya no, nada más estoy en "¡Ay tengo que dar clases!, ¡Ay tengo que calificar!" es un acto normal, extraordinario, extraordinario cuando dice la maestra Chuy, me acerco, estoy trabajando lo que me corresponde, pero me acerco a decirle "tú puedes", esa es la ganancia, es la devolución de la que nos habla el libro, la devolución que yo le hago a mi alumno ¿no?... "tú puedes", y que no tiene que ver con un, un color rojo o morado, sino con la cercanía, "tú puedes, échale ganas", "mira que sacaste seis, pero mañana puedes sacar siete, vamos a poder, vamos a poder". Siempre en positivo, siempre en positivo, porque si yo llego en negativo, mi brinquito, ¿para dónde va a ser? (OBSAUD/TRANS/CTE/MOR1).

En el intercambio previamente recuperado, se puede analizar cómo es que los docentes son conscientes de que los alumnos viven situaciones que van más allá de un contenido científico a aprender, en tal situación, la maestra Sonia "N", comparte con sus compañeros docentes, cómo fue necesario parar por un momento todo acto plenamente didáctico, para abrir paso a un aspecto más centrado en el reconocimiento de una alumna como persona, que siente y adolece diferentes situaciones. Sin embargo, pareciera que la presión y la premura por cumplir con las disposiciones de lo que debe hacer un maestro para la sociedad impide en momentos detenerse a escuchar a nuestros alumnos. El testimonio permite analizar que la figura docente se preocupa por lo que sienten los alumnos, no obstante, el reconocimiento de los alumnos sale del foco de atención al enfrentarse a la presión social.

Y es que, entre los pasillos se escucha la voz del maestro comentar a sus pares ese objetivo diario de llenar cuadernos y libros de actividades, lo que valdría la pena problematizar al buscar la respuesta de la interrogante, ¿en qué centran la atención los maestros al interactuar con los estudiantes?, ¿será acaso que ese discurso que manejan sobre la importancia de dejar participar al niño queda opacado por la constante búsqueda de una aprobación institucional o social?

Con respecto a lo anterior, y entre tantas ocasiones que los docentes expresan su sentir, evoco en la siguiente narrativa un fragmento de la realidad donde me veo enfrentada a la exigencia de cumplir lo que se debería hacer:

Lunes por la mañana (de un día como cualquier otro), 9:00 am (aproximadamente), la profesora y los alumnos regresan ya al aula después del homenaje cívico dispuesto como cada semana en ese día. La profesora pasa entre filas porque en 5 minutos se les revisará una actividad de la asignatura de inglés, la mayoría del grupo parece preocupado por concluir para que la maestra no les ponga un recado; claro que algunos otros, aún centran su atención en charlar entre ellos. Sigue la dinámica, e irrumpe en el salón la Subdirectora Escolar, no viene sola, viene de la mano con una alumna (como cualquier otra), pequeña niña, de unos 7 años aproximadamente, porta su uniforme de gala, carga una pesada mochila y trae consigo también una lonchera. Se muestra seria, pero también tiene un semblante frío y podría decirse, hasta molesto.

La maestra se muestra curiosa, y es que ya está acostumbrada a que alguna autoridad: directora, subdirectora, asesora técnico-pedagógica, o incluso el supervisor escolar, de “rondines” entre los salones de la escuela, no es nuevo, puesto que siempre “vigilan” qué hacemos los maestros. No obstante, ahora la autoridad viene acompañada por la niña.

La profesora se acerca a la subdirectora y le pregunta, “¿qué pasa maestra?, ¿puedo ayudarle en algo?” En tanto, la subdirectora la saluda, y muy seria le dice “a partir de hoy, se incorpora esta niña a tu grupo, para que la agregues a la lista”, “¿es alta?”, pregunta la maestra.

La subdirectora asigna un lugar a la niña y se aleja de ella para que la maestra la siga, habla en voz baja, “no, viene de 3°D, estaba con la maestra tal (porque el nombre no importa mucho)”, “mira, te voy a pedir una cosa, la mamá de la alumna fue a dirección a quejarse, que la niña en estas 2 o 3 semanas de iniciado el ciclo escolar, no lleva trabajos en sus cuadernos y que tampoco le califican, yo sí te voy a pedir que tengas cuidado con eso, ya saben que deben planear, trabajar y calificar, pero parece que les gusta tener conflictos (refiriéndose a los docentes en general)

Ok maestra, tendré cuidado en eso (la profesora ríe nerviosamente), pues creo que ahí la llevo maestra”, pregona la maestra de grupo. “Así es, yo le pregunté a la maestra tal (porque de nuevo, el nombre no importa mucho), su maestra del año anterior y pues me dijo que contigo estaría bien”, replica la subdirectora, “ahí te la encargo mucho”, se despide y sale del salón.

Los alumnos comienzan a preguntar “¿qué hace ella aquí?”, “¿no vino su grupo?”, la maestra experimenta una mezcla entre alivio y preocupación. Alivio, porque tal parece que su práctica cotidiana es buena; preocupación, porque espera que no se vayan a quejar de ella por no llenar libros y cuadernos (como la mamá de la niña quisiera).

Transcurre la mañana y la niña aún sería se dispone a trabajar, no obstante, la maestra siente su mirada, tal parece que analiza “cómo trabaja esta maestra”, termina una de sus actividades, se acerca al escritorio a calificarse. “¿Por qué te cambiaron de salón?”, la niña, firme en sus palabras responde “porque la otra maestra es una flo...”, “¿una qué?” respondo, “una flo... maestra, no puedo decirlo, pero ya usted me entiende”, contesta amablemente la niña. “Ok, y ¿cómo te sientes en lo que hemos hecho este día?”, pregunto, “bien maestra, usted si trabaja”, termina la niña. (OBSAUD/TRANS/3BMOR).

Usualmente, estamos acostumbrados a recibir alumnos que piden permiso para jugar, que les encanta platicar, no obstante, llama mucho la atención aquella alumna que busca un maestro que le deje trabajo, porque enfocándonos a la narrativa anterior, en ningún momento se muestra la necesidad de manera explícita de aprender, tener un mejor desarrollo, o incluso socializar mejor; la mamá, la subdirectora y la niña, quieren conjuntamente una cosa; más trabajo tangible que se pueda medir, contar o incluso someterse a una calificación numérica, ese que vemos plasmado en libros y cuadernos, trabajos cotidianos de la escuela, pero que no son en tanto, una muestra de otras formas de aprender, por ejemplo, el diálogo o la participación activa.

Lo anterior permite analizar cómo las personas que se relacionan dentro de un mismo espacio, en este caso la escuela, tienen diferentes maneras de comprender la realidad, esto es debido a que “desde que nacemos, estamos incluidos en determinadas pautas de interacción social. Como en el caso de muchos juegos, estas pautas no las iniciamos nosotros; sin embargo, a medida que pasa el tiempo, nos encontramos cada vez más involucrados en ellas: son las que nos permiten aprehender y construir los significados de nuestro entorno.” (Rizo, 2015, p. 22), dicho de otra manera, las personas dentro de la institución escolar, sean niños o adultos, construyen, transforman y se apropian durante toda su vida de diferentes formas de pensar y construir el mundo que les rodea, las cuales imprimen al sujeto lo que espera del medio en el que se desenvuelve, así pues, en tal caso la alumna ha aprendido que en la escuela se va a trabajar y producir varios productos (entiéndase en un lenguaje coloquial escolar, a los trabajos que realizan los niños en la escuela), todo ello adoptado desde la visión que su familia le ha enseñado.

Reflexiones finales

El encuentro intercultural es una forma de construir escenarios fuera de una lógica colonial, donde sea posible articular los saberes y otras miradas, no desde una lógica de comprensión y aceptación funcionalista, sino como un escenario de creación que impacte, en las infancias; su espacio escolar y también social.

La posibilidad de crear nuevos mundos donde sea posible la voz de las infancias surge como propuesta para trascender de prácticas funcionalistas que pretenden incluir a los “marginados”, “excluidos”, u “oprimidos”, e incluso a aquellos denomina-

dos “locos” por salir del parámetro de niño-estudiante ideal. No se busca una inclusión forzada, al contrario, es reconocer que aquél otro, es feliz con sus particularidades, ya que en un desesperado intento por hacer “participe” al otro, se cae en un plano de hospitalidad colonizadora (Skliar, 2002), donde se acepta al diferente, pero bajo ciertas condiciones.

Referencias

- Fernández Enguita, M. (1990). *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Marí Mollá R. (2007). Propuesta de un modelo de diagnóstico en educación. *Bordón* 59 (4), 611–626.
- Ovejero Bernal, A. & Pastor Martín, J. (2001). La dialéctica saber/poder en Michel Foucault. Un instrumento de reflexión crítica sobre la escuela. *Aula Abierta*, (77), 99–110 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=45498>
- Rizo García, M (2015). Construcción de la realidad, Comunicación y vida cotidiana – Una aproximación a la obra de Thomas Luckmann. *Intercom*, [38] 2, 19–38.
- Sandoval Forero, E. A. (2016). *Educación para la Paz Integral. Memoria, Interculturalidad y Decolonialidad*. Bogotá: ARFO Editores.

Skliar, C (2002). *Alteridades y pedagogías. O... ¿Y si el otro no estuviera ahí?* Revista Educación y Sociedad, (79), 85–123, Recuperado de: <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/PolSocioeducativas/Documentos/Integracion/2016/Alteridades%20y%20Pedagogias%20-%20Carlos%20Skliar.pdf>

Skliar, C. (2006). Fragmentos de amorosidad y de alteridad en educación. *Revista Colombiana de Educación*, (50), 253–266.

Paradojas, cosmovisiones ancestrales y el sentir con nuestra Madre Tierra: la voz de estudiantes normalistas

Jonathan Israel Valdez Regalado
María del Socorro Oropeza Amador

Ser parte del trayecto formativo de estudiantes inscritos en las Escuelas Normales, nos permite conocer de su cultura escolar que teje sus hilos entre ritos, rituales, tradiciones, lenguajes, como significados comunes entre quienes configuramos, construimos, deconstruimos, reconstruimos la vida cotidiana en la institución educativa. Una constante en los discursos pronunciados es lograr la *concientización* de los estudiantes a quienes se les atribuye el nombre de *Docentes en formación*; es la autonomía lograda como resultado del tránsito entre la escucha del discurso del otro que funge como dispositivo (contenidos curriculares, actores todos involucrados en la vida escolar, grupo de pares) y la apropiación-interiorización que otorga contenido a su subjetividad, a través de la que dibuja continuamente su forma.

Pensar en contribuir a la concientización del docente en formación por el hecho de ser en el mundo (porque somos parte de él) y con el mundo (en el sentido de poder intervenir con él y en su construcción) *-en un sentido hegeliano, base del pensamiento*

freiriano- significa reconocer-nos a la luz de la perspectiva crítica, que visibiliza las prácticas de dominación hegemónica que nos han sujetado y colonizado como sociedad. Significa que, como mediadores en la formación de docentes, hayamos adoptado una figura en terreno crítico al cuestionar, problematizar, extrañar lo que a ojos del mundo se torna normal y natural. Recordemos que esa fue la intención del pedagogo Paulo Freire al proponer el método alfabetizador a un sector marginado de la sociedad brasileña (60's), pues al saber escribir-se, nombrar-se, el sujeto toma distancia de su mundo conduciéndolo a la concientización, porque entonces se sabe un sujeto histórico con poder de decisión y no solo reproductor de la cultura que dicta y domina.

En el marco de este discurso, dentro del espacio que configura la Escuela Normal de Ecatepec, aprovechamos la práctica de investigación para producir en la lógica de un nosotros. En este sentido, el diseño de instrumentos de diagnóstico a la comunidad normalista visibiliza la ética de quienes participan de la formación como docentes. Hablo de la ética no desde un sentido occidentalista que enmarca códigos valorables para justificar el *deber ser*, antes bien, una ética en el marco del discurso que nos enseña la pedagogía decolonial como un acto de sentir, de interpretar desde mi yo, al otro.

Nos interesa, desde esta definición hacer coincidir el pensamiento freiriano al recordar que la concientización del oprimido frente al opresor requerirá de un acto de amor al lograr concientizar ahora al opresor, pues él forma parte también de otra

superestructura de dominación. En este sentido, así como nos enseña Dussel (2005) solo si el otro me interesa, solo si hay amor por el otro podré entenderlo, aun cuando su dolor esté encapsulado en su silencio.

El intercambio cara a cara constituyó nuestro dispositivo pedagógico para dialogar con los estudiantes normalistas, docentes en formación de la Escuela Normal de Ecatepec, recién incorporados al sistema (Primer semestre de la Licenciatura de Educación Primaria). Nuestro punto de encuentro, como objeto de estudio y que da continuidad a investigaciones previas, es la relación que establecen los estudiantes normalistas con la Naturaleza. De manera particular, los significados construidos en torno a la devastación de Nuestra Madre Tierra, al identificar como problema que el hecho de transitar de modelos sociales en atención a modelos económico-políticos modernos nos aleja como sujetos de nuestra cultura, de nuestras raíces, de lo ancestral, de aquello que nos da identidad, aquello que nos da sentido de pertenencia y que se construye como un lugar. El fenómeno de colonialidad, si bien tuvo origen en el pasado y hoy lo contamos como parte de nuestra historia, se vuelve una práctica y problema presente, la colonialidad cosmogónica *-así nombrada por Catherine Walsh (2013)-* que atenta contra nuestra Madre Tierra al convertirnos en depredadores de ella.

Menester a ello, es imprescindible volver la mirada a las nuevas generaciones del siglo XXI, quienes heredaron, viven y son parte de la destrucción natural y hacer de las instituciones de formación, en este caso de la Escuela Normal de Ecatepec, un espacio pedagógico de resistencia y pronunciamiento. Ya mencionábamos anterior-

mente, con apoyo de dispositivos pedagógicos, como lo es la entrevista, en el sentido de contribuir a la reflexión; encuentro al diálogo donde el sujeto en formación se deconstruye y reconstruye a sí mismo a través del nos-otros. Escuchemos:

Yo, en lo personal, en mí, ¿cómo afecta? (se refiere a la entrevista como diálogo que establecemos) estoy reflexionando y estoy analizando porque no es como que cada cinco minutos esté pensando. Estos momentos sirven como para que tú reflexiones sobre eso y digas no pues es algo muy grave y trates de tomar acciones para esto. ¡Entonces, yo creo que me sirve... trato de unir todas mis ideas! Las tenía completamente dispersas y ahorita ya uniéndolas te das cuenta de que sí es algo muy preocupante y no es algo que se deba tomar a la ligera. Sientes bonito hablar de eso, bueno ¡yo siento bonito! (LepMarNov2019).

Es decir, dispositivo porque crea un espacio, un lugar donde el sujeto es actor de su pensar al repensar su actuar. Es posible interpretar en el mismo discurso emitido por la estudiante una especie de distanciamiento con ella misma, al despersonalizarse del yo e ir en un juego del asumir-se alejarse, porque el ejercicio le hace reflexionar al volverse a unir a través de su pensamiento como ente copartícipe de la problemática *muy grave*, pronuncia ella, en torno al atentado a Nuestra Madre Tierra. *Sentir bonito hablar de eso, bueno yo siento bonito*, es su expresión porque lo que encontramos en el texto es un sujeto que combina cabeza y corazón, así como nos enseña Fals Borda (cit. en, Rincón, 2015) al remitir a la idea de seres sentipensantes al no separarse, antes bien unirse en uno solo. El *sentir bonito*, como un acto de resistencia pues hacemos un alto en la dinámica diaria para conceder un espacio a la reflexión del *otro* a través de saberes y actuaciones propias.

Vorágine en la aldea global occidental: Depredadores del mundo

En nombre del progreso y del avance científico, el sujeto social justifica su actuar sobre su entorno, no solo inmediato, sino también desborda sus propios límites, hasta verse congruente con los mandatos sociopolítico-culturales-económicos a nivel nacional e internacional. Touraine (1997), refiere que lo amenazante del sujeto hoy día son las sociedades como la sociedad de masas en que el individuo escapa de toda referencia de sí mismo, donde es un ser de deseo que rompe todo principio de realidad a la búsqueda de una liberación impersonal y la sociedad de consumo que nos manipula o por la búsqueda de un placer que nos encierra en nuestras pasiones, como lo estábamos en el pasado por la sumisión a la ley de Dios o de la sociedad. A decir de ello, en la vorágine de la era global y del consumismo como forma de vida, se vuelve imperativo despojarse de sí mismo como ente humano en sociedad para atender los propios deseos, pasiones donde es él su principio y fin último y, paradójicamente, queda sujeto al mundo por verse, por atenderlo como un mandato lo que le sujeta a sí mismo en su necesidad de satisfacer las necesidades creadas.

Sí protagonista, sí resistencia, lucha. Sujeto como único defensor, es materialización – *nos enseña Touraine*– “del deseo del individuo de ser un actor. La subjetivación es el deseo de individuación y ese proceso solo puede desarrollarse si existe una interfaz suficiente entre el mundo de la instrumentalidad y el de la identidad” (Touraine, 1997). El deseo de ser actor y presentarse ante el otro con intención de reconocimiento hasta construirse protagonista de su propia escena le requiere –*ya se enuncia en líneas anteriores*– de un acto de individuación. Lo que implica subjetivarse, es decir, atender su Yo, su Sí mismo y entrar en una dinámica *yo – otro* que logramos interpre-

tar en la bidireccionalidad de su producción; en otras palabras, soy yo en relación con y por el otro y el otro construido en la interacción del yo, lo que deviene en caso de no ser así, en un desgarramiento del individuo a ser consumidor. Es la era del consumo, la era donde el ser protagonistas, devela la necesidad de ser observados, escuchados, vistos en la aldea global porque, al parecer todo se desdibuja: información, conocimiento, sujetos, la subjetividad incluso se desmorona y se es lo que se consume en tanto modas, estereotipos, gustos, relaciones sociales, sexuales; lo que se consume asimismo en su forma material hasta volver-se volver-nos depredadores.

Depredadores del mundo, del otro, del nosotros, del territorio que ocupamos, porque al pensar desde la individuación el interés es hedonista. Un individualismo occidental que, paradójicamente, así como lo señala Lipovetsky (2000) durante el desarrollo de sociedades democráticas que abren paso a la voz del pueblo, se extiende el proceso de personalización que opera como estrategia del sistema capital disfrazada de lo humano. Inscrito todo en la sociedad posmoderna como aquella en la que reina la indiferencia de masa, donde se banaliza la innovación, en la que el futuro no se asimila a un progreso necesario. A decir de ello y, debido a la no existencia de límites en tanto prácticas, discursos emitidos no solo en lo verbal o escrito, sino virtualmente y donde todo es posible, incluso Lipovetsky menciona que todo ahora es *a la carta* y, en este sentido, hablar del futuro como el tiempo que vendrá revelador de avances y progresos ya no se piensa en el mañana, pues hablar del tiempo presente y cuanto se está produciendo en segundos nos vuelve a la pérdida de memoria, un pueblo sin historia ya que en cuestión de segundos todo se olvida a causa de la rapidez con que se emite y circula la información.

La indiferencia de masa como rasgo distintivo de la posmodernidad, a su vez, producto de las prácticas de personalización e individuación del sujeto trasciende en diferentes campos de acción: político, social, económico, cultural, ambiental. Se traduce a una indiferencia del *otro* como alteridad con identidad y cultura, pues nuestras sociedades posmodernas están ávidas de identidad, de diferencia. Es posible identificar un salto abrupto entre la sociedad moderna y la posmoderna pues, siguiendo la perspectiva del sociólogo francés Lipovetsky (2000):

La sociedad moderna era conquistadora, creía en el futuro, en la ciencia y en la técnica, se instituyó como ruptura con las jerarquías de sangre y en la técnica y la soberanía sagrada, con las tradiciones y los particularismos en nombre de lo universal, de la razón de la revolución (p. 9).

En ese sentido, el salto abrupto lo identificamos en la transformación de las prácticas humanas, donde se transitó de ser el sujeto alguien con visión de futuro en tanto al progreso, a la necesidad de vivir el momento, de satisfacer para el *aquí y ahora*, fomentando la personalización y verse en un sí para sí, y no para otros.

La lógica del tránsito entre un modelo de sociedad inscrito en la modernidad y la posmodernidad antes de ser un progreso significa retroceso. De conceder la razón a la ciencia por la legitimidad que tiene el conocimiento al transitar por procesos científicos de construcción a dejar de creer en ella hasta concebir ahora al conocimiento como un ente líquido, pues la turbulenta oleada de información circula a grandes velocidades, tiempos y ritmos que difícilmente lo que circula en lo que hace llamar *sociedad de la información*, logra tener un estado de condensación; de transitar de la idea de progreso como avance a dejar de creer en él, porque el transitar de la vida

cotidiana nos marca en un continuo mañana; transitar de la práctica del consumismo como medio para satisfacer necesidades básicas a volverlo un estilo de vida, consumiéndonos incluso entre nosotros como sujetos y, por supuesto, atribuyéndonos la capacidad de empoderamiento del otro, y del otro me refiero también del espacio que habitamos.

La avidez de identidad como entes individualistas nos aleja de la historia que nos construye debido a nuestra cultura como sujetos, por tanto, de los lenguajes, de los códigos comunes que configuran la urdimbre de significados que definen la cultura. El problema necesario de enunciar es que el transitar de modelos sociales en atención a modelos económico-políticos, nos aleja como sujetos de nuestra cultura, de nuestras raíces, de lo ancestral, de aquello que nos da identidad aquello que nos da sentido de pertenencia y que se construye como un lugar. Desde esta lógica, el vivir preso del consumismo voraz alimenta la sed de progreso, en el sentido de satisfacción de necesidades inmediatas, por tanto, desde la individuación del yo.

Paradoja entre visión de mundo en pro de la civilización y cosmovisión de mundo en nombre de la vida

Hemos hablado del sujeto construido, del sujeto en que nos hemos construido en la nube espesa de la modernidad y de lo que significa hablar ya de nuestra relación con la posmodernidad. Aquello que tenía un rostro más sólido cuando se poseía un arraigo a procesos de racionalización y el tránsito hacia lo líquido, diría el sociólogo Bauman (2004) para definir el tipo de sociedad, de conocimiento, de amor incluso que estamos viviendo hoy día.

Es el uso de la razón, el medio que posibilitó separar ideas y pensamientos paganos de la legitimidad que brinda el conocimiento fundado en procesos de cientificidad. Porque la razón que lo ampara es *–desde lecturas críticas y epistemologías pronunciadas desde el Sur–*, el fenómeno que universalizó y legitimó el mundo desde el ojo europeo, todo lo no-europeo salía del mundo moderno y con riesgo de quedar en el rezago, por tanto, con riesgo a extinguirse.

La universalidad de la filosofía iluminista se hizo pensando en un supuesto sujeto trascendental particular abstraído de su espacio, su tiempo, su etnia y sus relaciones sociales. Las ciencias humanas y sociales aceptaron de tal forma estos planteamientos que se consideraron durante siglos como una parte vertebral del acervo cultural de la “humanidad”. Tan solo, en los últimos años, algunos autores críticos han advertido que dicha universalidad fue una construcción temporal y espacialmente particular: “en palabras de Hegel, el Espíritu Universal es cristiano y germánico. De este modo, deja fuera lo hispánico, lo judío y, desde luego, lo maya, lo náhuatl, etc. (De la Garza, cit. en Gómez-Quintero, 2010, p. 88).

Dejar fuera al sujeto de aquello que le arraiga, que le dota de identidad porque es de donde pertenece al haber-se creado y haber participado en la creación de ese lugar, significa un acto de violación. Si bien, en el año 1492 fue cuando lamentablemente nuestro territorio azteca es visto por el ojo europeo, momento histórico considerado como el principio de la era moderna, también fue el inicio del proceso de colonización porque nos despojaron o *–como nos lo cuentan otros historiadores–*, nos despojamos a nosotros mismos (porque el ejército español estaba conformado en su mayoría por indígenas) del lugar al que pertenecíamos. En ese sentido, así como lo

pronuncia De la Garza, lo maya, lo náhuatl, lo indígena, lo otro diferente queda des-territorializado, es un no lugar en medio del lugar que legitima la vértebra de la humanidad, y que es construido a través del ojo europeo.

Paradójicamente a la concepción que otorgaron los españoles a *lo nuestro* del mundo prehispánico: rituales, sacrificios, ceremonias, adoraciones, todos nuestros dioses representados por elementos de la Naturaleza (con mayúsculas por ser un sustantivo propio) fueron desvirtuados por actos monstruosos, salvajes, actos violentos. Ya decíamos, paradójicamente, porque la práctica impuesta de evangelización al lograr que el espíritu universal se constituyera en el pensamiento cristiano y germánico al haber portado a Cristo en esas tres carabelas que nos enseña la historia de bronce, es un acto deshumanizador. El haber interpretado desde el ojo europeizante la cultura del México-Tenochtitlan a su forma de representar y ver el mundo se constituye en un acto de mayor salvajismo porque colonizaron no solo un territorio, con ello al Ser negando todo lo que daba forma y esencia a su lugar creado, despojándolo, despojándonos de nuestra visión cósmica de mundo y todo en nombre de la civilización.

Concebimos la colonialidad como un sistema ideológico que, apoyándose en algunas ciencias sociales como la historia, la antropología y la sociología, justificó la lógica de la dominación de unos pueblos sobre otros. Dominación que, en la mayoría de los casos, también se validó con la ayuda de razonamientos filosóficos y preceptos morales que exponían argumentos altruistas, caritativos o benéficos para ayudar al otro, primitivo o atrasado, a superar los distintos estados de inferioridad en los que se encontraba respecto a la "Civilización".

Por tanto, la colonialidad se refiere a un 'patrón de poder' que opera a través de la naturalización de jerarquías raciales y sociales que posibilitan la reproducción de relaciones de dominación territoriales y epistémicas que no solo garantizan la explotación por el capital de unos seres humanos por otros a escala mundial, sino que también subalternizan y obliteran los conocimientos, experiencias y formas de vida de quienes son así dominados y explotados. (Quijano, 2000. En, Gómez-Quintero, 2010, p. 89).

Es irónico para nosotros que formamos parte de la vida académica el haber adoptado y continuar reproduciendo la noción que toda idea debemos fundamentarla en una base científica, cuando desde los preceptos de la ciencia fue lo que legitimó la práctica de dominación. En efecto, así como lo pronuncia Gómez-Quintero, el apoyo en argumentos hasta altruistas, caritativos parecían hacer ver que ayudaban al otro *salvaje, primitivo, atrasado, inferior* y constituyó así la estrategia para enrolar a nuestro México Prehispánico en un proceso de dominación hegemónica. La obstrucción y negación de conocimientos, de formas de vida porque *-bien lo dice Quijano (2000)-* no solo se trata de colonialidad de territorio, abarca la base epistémica desde donde se construye dicho territorio y que corresponde a hablar de estos saberes apropiados que enmarcan la experiencia y la forma de vida de quienes quedan/quedamos dominados a razón de la civilización mundial.

Desde esta lógica *salvar a los indígenas* primero de su forma de vida deshumanizante, fue el argumento que dio soporte a las prácticas evangelizadoras de los españoles para imponer el cristianismo como ideología. Clavar una cruz en cada lugar de ritual ceremonial que encontraron los colonizadores, en señal de salvación del alma y espíritu de los nuestros a quienes vieron como *incivilizados y atrasados*, hasta reducir

su visión de mundo a través del ojo de un solo creador redentor, cuando en su complejidad de seres a través de los que nos es posible contar el amanecer de la humanidad, poseían toda una cosmovisión del universo. Nuestra pregunta y pese a todo ello, ¿es posible justificar en nombre de la civilización y uso de la razón todos estos actos que antes de humanizar nos fueron deshumanizando al separarnos, al fragmentarnos, flagelarnos y arrancarnos de mitos, creencias que permitían un concepto de vida en respeto por la vida?

De ser las cosmovisiones un complejo de representaciones históricas de las mentalidades, apoyándonos en el pensamiento de Vargas Montero (s.f) hoy las sociedades en plena civilización del siglo XXI simplificamos nuestra relación con el cosmos, con nuestra Naturaleza; minimizándola porque el centro es lo que configura el mundo moderno invadido de tecnología, de comunicación desbordante y, con ello, de enajenación humana:

Cosmovisión como la categoría que es continente de los elementos ordenadores de la existencia humana. Sistemas simples o complejos que tuvieron su origen en las sociedades arcaicas en el amanecer de la humanidad. La cosmovisión es sucintamente la concepción que un grupo social tiene de su cosmos, es decir de su entorno natural y social inmediato. Se realiza a través de las ideaciones surgidas a partir de preguntas fundamentales como ¿quiénes somos? ¿De dónde venimos? ¿A dónde vamos después de la vida? ¿Qué es y quién creó todo lo que nos rodea?... De la disposición de respuestas surgió la cosmovisión como representación estructurada que los pueblos tradicionales tienen y combinan de manera coherente en nociones sobre su medio ambiente, sobre su hábitat y sobre el universo en que sitúan la vida del hombre. (Vargas, s.f., p. 107).

Al entrar en las líneas de esta concepción y entenderla como *continente de elementos ordenadores de la existencia humana*, nos surge inevitablemente la incógnita si, ¿al ser marco ordenador de existencia humana la noción que crea el sujeto social de su entorno natural inmediato, el no guardar ninguna conexión con éste será parte del origen de todo desequilibrio no solo ecológico sino también en términos de humanidad? No es la intención del artículo abordar la cosmovisión del México antiguo, pues requeriríamos de todo un libro y más para recuperarlo en simbolismo e interpretación; no obstante, nos es necesario recordar *-solo en lo muy general-* el México Prehispánico en su representación del Universo y forma de unirse con él.

Son los códices que inscriben las huellas del pasado, quienes hablan. A su vez, historiadores y cronistas, después de su interpretación, nos hacen saber que quienes pisamos tierra azteca y en razón a los planteamientos que nos sugiere Vargas Montero, *¿quiénes somos? ¿De dónde venimos? ¿A dónde vamos después de la vida? ¿Qué es y quién creó todo lo que nos rodea?* Para nuestros antiguos su visión de mundo, vida y muerte configuró una interacción fuerte con el mundo de vida y, a su vez, con la práctica social. Existencia inmersa en la realidad de un universo dual en sí mismo: en estratos superiores realidades luminosas como dioses y astros; mientras que, en pisos inferiores, tenebrosos, entre tinieblas, objetos producto del temor lo que correspondía al mundo de los muertos.

Representación del mundo como una flor y en el centro cuatro pétalos que representan los cuatro puntos cardinales. Concepción horizontal del cosmos con sus enlaces en los puntos verticales: *Dios del fuego, "Lugar del alba", puesta del Sol, Lugar de espi-*

nas, fueron los significados cada uno atribuido para cada punto cardinal, y que con ellos se vivían en uno mismo. Concentremos nuestra atención solo en uno de estos cuatro rumbos: el rumbo del norte y escuchemos:

Al observar con detenimiento el rumbo del Norte podemos constatar que, en la representación del mundo plasmada en el Códice Fejérváry-Mayer, el septentrión, con el dibujo de la figura del dios Mictlantecuhtli “señor de los muertos”, de hecho, parece íntimamente ligado con la muerte. Pero enfrente de Mictlantecuhtli se encuentra el joven dios del maíz, Cinteotl, esto es, una figura que en virtud de su juventud y la importancia del maíz como alimento más bien estaría asociada a la vida, o por lo menos representando igualmente la vida y la muerte. (En Zuckerhut, 2007, p. 7).

Toda representación hacía verse con un sentido de dualidad: muerte frente a la vida y ésta, por ejemplo, representada por el maíz como alimento, como dador de vida, de ahí entonces que nos nombren *Hijos del maíz*, producto de la creación: tierra fértil que genera vida. Por tal motivo la explicación de sus rituales de adoración, de veneración de ofrendar a la Madre Tierra debido a que es ella quien nos lo ofrece.

Qué importante regresar al significado que nuestros prehispánicos otorgaban a cada elemento producto de la naturaleza. La construcción del mundo a través de mitos como maneras de explicar lo inexplicable les hizo crear-se en uno mismo con él y religarse con él. Dios de las lluvias, de las montañas representadas éstas como grandes vasijas de agua de donde emana el agua que regocija y alimenta la tierra: Deidades de las montañas hechas de masa de amaranto (texto construido de las interpretaciones de López Austin, 1996; León Portilla, 1983; Köhler, 1990; Sagún, 1989). Cosmovisión ancestral, toda interpretada por el ojo europeo como menor, pagana,

fueron concebidos los habitantes de nuestro México Prehispánico, como merecedores de aniquilamiento debido al gran atraso tecnológico que, desde el mundo moderno, les fue posible leer. ¿La consecuencia? *“El tenerlo todo digerido nos aleja de lo nuestro”*, son las voces de los actores con quienes dialogamos, estudiantes-docentes en formación inscritos en la dinámica de la Escuela Normal.

La Escuela Normal de Ecatepec, escenario de resistencia

Después del marco de referencia a través del que intentamos comprender el porqué de la vorágine del siglo XXI a partir del fenómeno de colonización y que acarrea – *entre sus tantas consecuencias*– la devastación de la Tierra como nuestro espacio de vida, abrimos paso al siguiente momento: *¿Qué decir a 600 años de historia? ¿Cómo vivimos la destrucción de Nuestra Madre Tierra?* Las siguientes líneas se abren a fin de particularizar la realidad educativa dentro de la Escuela Normal de Ecatepec, espacio de formación para la docencia y donde la formación la concebimos como construcción de sí, producto de la experiencia vivida de tal forma que el sujeto estudiante es debido a lo vivido y apropiado. La institución, como tal, es solo el dispositivo que crea las condiciones para que, de la cultura que vive, es el sujeto en creación y recreación con ella.

Desde hace ya varias décadas, nos hemos visto sumergidos –*unos de manera inconsciente y otros de forma deliberada*– en una perspectiva capitalista que nos enajena, nos separa de la relación con el otro y lo otro, nos ha hecho olvidar que, en efecto, el

tener nos añade, pero, por otro lado, el ser nos construye en relación (Batista, 2003). Una perspectiva que depreda para centrar su mirada e intenciones en el capital, en acumular y en el tener a pesar del otro y la naturaleza (lo otro).

En este escenario, la educación juega un papel importante, dado que en múltiples ocasiones se ha encargado de reproducir prácticas perfectamente contenidas que repiten e incluso, reconstruyen subjetividades en los individuos implicados, mismas que perpetúan relaciones hegemónicas identificables en nuestro cotidiano donde las certezas no son cuestionadas, y que aun cuando la posmodernidad trajo consigo nuevas formas de reflexividad individual o colectiva, también se han creado otras formas de colonización ideológica (McLaren, 1997).

La educación formal no es una excepción al hablar de que desde organismos internacionales ha sido pensada y constituida en y para el modelo capitalista. Los jóvenes ahora son fríamente medidos por perfiles y competencias que tienen su culmen en el consumo y la acumulación para sí, además, dichas significaciones se objetan en prácticas cotidianas que son develadas y aprehendidas hacia y por las nuevas generaciones desde edades tempranas. Desde esta perspectiva, tendríamos más elementos para hablar de instituciones formadoras de docentes, donde en ninguna circunstancia se debería obviar el cuestionamiento de esas certezas, partiendo del por qué o posibles por qué, cómo o posibles cómo, para qué y probables para qué.

Podría parecer paradójico hablar de Escuelas Normales, puesto que desde de su mismo nombre (normales), se anuncia la alineación, universalización o aplicación de “la norma” y, por ende la invisibilización, negación o rechazo de la diferencia. Aunado

a ello, pensar que en el seno del municipio más poblado, con altos índices de violencia y contaminación en toda Latinoamérica, donde se encuentra la Escuela Normal de Ecatepec (ENE), trae consigo todas las ideas anteriormente planteadas de capital, enajenación, reflexividad. Subjetividades que obligan al colegiado a actuar en consecuencia y pudieran pensarse desde este contexto como imposibles de contrarrestar, no obstante, sobre todo este panorama, a lo largo de los trabajos de investigación que se han desarrollado al interior de la ENE, nos han deslumbrado algunos destellos, ideas nuevas que dan luz de otras maneras de significar estas realidades y relaciones con los demás y con la naturaleza, mismas que nos dan elementos para su análisis.

Desde que yo inicié mi carrera aquí en la normal y que conocí al profe Cristian, el que nos cuestionara sobre nuestra vida, sobre cómo llevamos nuestra vida cotidiana, qué es lo que hacemos, qué es lo que no hacemos, por qué lo hacemos, que analizáramos el por qué, a mí me llegaron muchas ideas a la cabeza, inclusive pude reflexionar de cómo estaba llevando mi vida. (LepLucNov2019).

Surgen así, miradas de los estudiantes normalistas que nos develan el trabajo sinérgico con quienes acompañan la práctica formativa, planteando así *-como nos refiere la voz-* nuevas posibilidades de significar o resignificar nuestras relaciones con el otro y la Naturaleza; donde el re-conocimiento e identificación de nuevas estructuras cognitivas a las propias no resultan ajenas, sino que los docentes en formación, las escuchan, valoran y aprehenden reconfigurando no solo su imagen profesional como futuros educadores, sino también en su vida personal. Podríamos entonces decir que, si bien las características contextuales influyen notablemente en los individuos -

como entes sentipensantes- e instituciones, no es un factor determinante que imposibilite la transformación de prácticas cotidianas, traducidas en resistencias y que nos llevan a concebir a la escuela como un espacio de lucha social.

En este sentido, en voz de los estudiantes se reconoce a la Escuela Normal de Ecatepec como un escenario transformador: *"...para mí es satisfactorio estar en esta carrera porque sé que puedo mejorar el futuro de mi país."* (LepAleNov2019) *"Pues quisiera cambiar un poco el pensamiento de las nuevas generaciones principalmente para el bien de nuestra sociedad."* (LepBreNov2019).

Convergen y se articulan subjetividades e identidades en una misma intención, tanto de los profesores como de los estudiantes: formar docentes que sean capaces de enfrentar perspectivas actuales depredadoras de consumo e interpelar a perspectivas críticas decoloniales, donde lo humano, lo social y las prácticas culturales, no se vean subsumidas en el capital (McLaren, 1997). Luego entonces, pudiéramos estar pensando a la educación formal, a la Escuela Normal de Ecatepec, como institución formadora de docentes donde a pesar de venir cargando con hegemonías de pensamiento capitalista y posmoderno, se generan e identifican resistencias, tal y como lo plantean Alex y Brenda, que parten de las interacciones diarias que tienen los alumnos con el otro y lo otro, generando espacios de encuentros y desencuentros con la realidad o entramado de realidades que convergen, y en el que convergemos a diario a partir de las interacciones con los o lo más próximo.

¿Quiénes son los estudiantes normalistas ante la devastación de nuestra Madre Tierra?

Desde sus principios, las Escuelas Normales públicas y privadas de México han enfrentado una serie de reconfiguraciones en su organización y estructura, mismas que dan sentido e identidad de la cultura escolar que se expresa en su vida cotidiana a través de su lenguaje, protocolos, tradiciones, etc.... Sin embargo, en los últimos seis años, históricamente dieron un giro de renovación. La lamentable muerte de los 43 normalistas de Ayotzinapa provocó que México y el mundo volvieran su mirada a ellas, el trabajo que venían realizando las instituciones formadoras de docentes se visibilizó de tal forma que se implementaron nuevos planes de estudio para las diferentes licenciaturas que se ofertan en las Normales. El “interés” del Estado en impulsar a estas instituciones se vio reflejado en el aumento de la matrícula y en intenciones genuinas de los estudiantes por forjarse como profesionales de la educación.

“...presentarme con todo orgullo como normalista” (LepAleNov2019). Partiendo desde esta mirada y desde el testimonio de Lucero, Brenda y Alex es apreciable que la reconfiguración de las Escuelas Normales a lo largo de los últimos años no solo ha sido para sí mismas, sino que desde la voz de sus estudiantes podemos notar que se identifican y reconocen como alguien antes y después de haber entrado a sus escuelas, es decir, en su discurso es identificable que asumen responsabilidades que consideran inherentes al quehacer docente; “sé que puedo mejorar el futuro de mi país” y que esto deriva en una actitud de autonomía, como protagonistas y agentes

transformadores de la o las realidades próximas que significan como modificables, perfeccionables, que aunque no logran identificar como subjetividades, producto de modelos económico-políticos posmodernos, pudieran servir como pretexto para detonar en el fraccionamiento de perspectivas de pensamiento dominantes que habían y han construido para sí, al cuestionar, replantear y retroalimentar las relaciones que parten del otro, en caso especial, para con la naturaleza.

¿Desde dónde el docente en formación asume un rol protagónico y de responsabilidad para transformar sus relaciones con el otro y la madre tierra? *“Yo he disminuido mucho mi consumo de desechable de productos que son prácticamente de un solo uso...”* (LepKarNov2019).

Pues por ejemplo el agua empezando desde ahí ¿no? cómo desperdiciamos el agua es una algo increíble yo por ejemplo veo que mi hermana se tarda como 30 minutos bañándose y yo le digo que qué tanto haces en la regadera, o sea, te tardas demasiado. (LepMariNov2019).

“Yo los he enseñado a ellos (refiriéndose a su familia), de estarlos molestando se les hizo un hábito” (LepUliNov2019). Lucero y Karen expresan un proceso de resignificación a nivel personal en el que se re-configura su mirada y en un ejercicio intrasubjetivo se conocen en un plano de prácticas con las que ahora -como docentes en formación- ya no comulgan, de tal suerte que emprenden una serie de acciones que se encaminan al cuidado de la naturaleza. En este sentido, Mariana y Ulises de la mano de los testimonios anteriores, llevan esas re-significaciones al diálogo con sus padres, hermanos, vecinos, pareja, amigos o pares, asumen que es menester de ellos que conocen estas realidades “enseñarles” ahora, en un ejercicio intersubjetivo, a objeti-

var nuevas ideas que nacen de la necesidad de cambio en relaciones antagónicas con la madre tierra, mismas que son identificables en el cotidiano y en otras partes del mundo el cual conocen por toda la información que reciben a través de medios de comunicación con los cuales se ha creado una necesidad al interactuar diariamente con ellos, desde productos de imprenta hasta mensajería instantánea. *“...el calentamiento global, bueno principalmente ese que es como el que más le tomamos referencia...” (LepEdnNov2019). “...el Amazonas es una cosa para mí muy muy triste, la situación que vivió el Amazonas este año... (LepUliNov2019).*

Ahora bien, las significaciones que los estudiantes normalistas han construido, no solo en su trayecto formativo como futuros docentes, sino en su educación formal anterior, y que marca una pauta en su relación con la naturaleza, tiene un fuerte empuje por toda la información que se encuentra a disposición. A través de una encuesta aplicada a 11 alumnos cuyas edades oscilan entre los 18 y 29 años de edad, a través de Google forms, el 100 % de ellos refiere a que su primer contacto con las últimas noticias de relevancia social es a través de internet, particularmente en redes sociales como Facebook, WhatsApp e Instagram; *“uno investiga de acuerdo a las problemáticas que a uno le interesan (LepAdriNov2019), ¿qué veracidad pudiera sostener una noticia que ha sido generada en fracción de segundo, en medio de millones de publicaciones en diferentes sitios web? ¿En qué medida los estudiantes identifican su responsabilidad como agentes de cambio ante la escasez de agua al sur de África, aun y cuando en sus hogares abren la llave y obtienen agua potable sin ningún problema? Este fácil acceso y carencia de sustento a noticias nacionales e internacionales puede generar –en contradicción– dificultad en la identificación de*

problemas socioambientales desde su contexto inmediato dimensionándolos únicamente a grandes escalas, tal y como lo mencionan Edna y Ulises respecto al calentamiento global o al reciente desastre del Amazonas en 2019.

Sin embargo, ¿actualmente quién habla de esos problemas ambientales? ¿Conocemos cuál o cuáles fueron las acciones o acuerdos tomados por las naciones implicadas, en relación con los problemas socioambientales planteados? Hoy por hoy la última gran noticia fue el incendio de miles de hectáreas boscosas en Australia y que a escasos días de ello, pareciera que todo se olvidó; partiendo de esta mirada, se viene a reafirmar la perspectiva de Bauman (2004), quien nos plantea a estos momentos efímeros que alejan al sujeto cada vez más en la consolidación de un sentido de pertenencia en miras de consumir noticias o tendencias que sirven de pretexto para actuar en consecuencia, es decir, aquellas personas que se preocupan por el cuidado ambiental van tomando un nuevo referente día a día, correspondiendo a las construcciones posmodernas de consumismo, concluyendo, contradictoriamente en discursos o prácticas observables que carecen de conciencia histórica de nuestro actuar en favor del medio ambiente.

Estamos hablando de las nuevas generaciones que con un perfil de formación para la docencia en educación básica, se muestran sensibles y ocupadas por intervenir, asumiéndose ya en un rol como educadoras/educadores. El hecho de ser parte de las listas que enumeran un grupo dentro de la Escuela Normal les permite asumir un rol de carácter social, mismo que les da el saberse *maestras/maestros*. Actores ellos/ellas a quienes después de más de 600 años de historia después de 1492, año en que asu-

mimos entramos a la dinámica de modernidad, son ajenos a los lenguajes cosmogónicos que tejían entonces las culturas prehispánicas y que, paradójicamente configura *lo nuestro*.

Los significados construidos por los estudiantes normalistas docentes en formación para la docencia, en atención a nuestra pregunta-eje ¿cuáles son los significados construidos por los estudiantes normalista en razón a la devastación de nuestra Madre Tierra? Enuncian: “*El tenerlo todo digerido nos aleja de lo nuestro*” será el punto de arranque para significar nuestra separación con lo que paradójicamente fue nuestro y hoy desconocemos. La consecuencia de ello, los estilos de vida que, a voz de los estudiantes, configuran la cultura del hoy siglo XXI como cultura de la sobreexplotación, de la comodidad. Arribar finalmente y para dar cierre al artículo las prácticas de intervención en lo colectivo que emprenden los estudiantes como una forma de hacer pedagogía, desde la perspectiva de Walsh (2014), como un escenario de aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción, producto del significado que los estudiantes-docentes en formación han construido del Todo como Madre Tierra.

Tenerlo todo digerido nos aleja de lo nuestro

Córdoba (en Gómez-Quintero, 2010) significa la colonia y la conquista de nuestro México Prehispánico “no solo un acto de violencia, sino también de miseria para la humanidad” (p.1004). Colonia y conquista como puerta a la modernidad, al uso de la razón como argumento de la ciencia. Desde esta lógica, el desarrollo científico y tecnológico nos ha permitido prevenir o curar enfermedades, entender el porqué de fenómenos sociales, trasladarnos de un sitio a otro, comunicarnos de forma instantá-

nea desde diferentes partes del mundo y, en general hacer nuestra vida más sencilla. Generaciones jóvenes de entre 18 y 29 años que son las edades en que fluctúa la voz de los actores estudiantes normalistas, pronuncian al comenzar a dialogar en torno a su representación-saber al hablar de cosmovisiones:

Cosmovisiones ancestrales... Pues, viene más como de cómo percibían nuestros ancestros a la naturaleza. Me parece que, a diferencia de nosotros, ellos tienen definitivamente una visión mucho más amplia, mucho más consciente, más humana del medio ambiente. Nuestro ritmo de vida no nos permite darnos cuenta del daño que le hacemos a la tierra y de las consecuencias muy graves que podemos tener a corto y a largo plazo. Ellos pues todo lo hacían a través de la Madre Naturaleza, ellos al final de cuentas toda su vida era con base a la naturaleza y creo que ellos eran un poco más, más reflexivos, más analíticos en cuanto a ciertas cosas que nosotros ya lo tenemos más digerido, ya lo tenemos más fácil. Me parece que tendríamos nosotros que reflexionar igual que ellos, concientizar al igual que ellos que, en cuanto al medio ambiente. Digo, la tecnología nos ha rebasado, pero al final de cuentas el medio ambiente es el que nos sigue dando vida. (LepLucNov2019).

A decir de ello y atendiendo a la visión de los estudiantes, es posible hablar de las relaciones sociales que, como sujetos construimos con nuestro entorno debido al avance tecnológico. Mientras la relación con la naturaleza fue más estrecha por los nuestros-antepasados, la visión del mundo lo fue más humana, reflexiva, consciente. Contradictoriamente, cuando la *tecnología nos rebasa* como sociedad y entramos en dinámicas voraces, la misma dinámica pareciera colocarnos en terreno ciego al *no darnos cuenta del daño que hacemos a la Tierra*. Significar que si bien, es la tecnología

el medio que nos ha facilitado la vida; no obstante, es el medio ambiente quien *nos sigue dando vida*, lo entendemos como un llamado para hacer un alto y recordar que no somos dueños del mundo, de la madre naturaleza.

Al respecto, nos resulta importante insistir que durante la edad moderna y contemporánea y con un dogma europeo impuesto, el desarrollo científico y tecnológico se tornó violento en la relación con el otro y lo otro, se gestó en nuestras mentes una visión reduccionista de crecimiento y dominio, se rompió el equilibrio con la naturaleza, pasó de ser una Madre a ser un recurso económico a escala global de necesidades humanas insostenibles (López, 2011). La invención del lenguaje y la escritura fue producto del imperativo de las primeras civilizaciones para que todo conocimiento generado a raíz del sedentarismo, fuera heredado a futuras generaciones, del mismo modo, esta visión cosificada que tiene como base el desarrollo político, cultural y económico dispone del arte, la literatura, los mass media y principalmente la educación para poder trascender sin perder de vista la vorágine de información que circula a través de los medios y ha constituido el pretexto para nombrar a las nuevas generaciones en razón del uso y des-uso, de su vínculo y relación con los medios de información así como su incursión en la era virtual. Pese a ello, son las voces de los estudiantes a quienes podríamos llamar:...por la etapa en que viven la sociedad de la información, son quienes reconocen ante tantos datos, la saturación y falta de entendimiento a las notas que circulan en redes sociales.

Creo que en la actualidad hay más información con respecto al cuidado; sin embargo, yo creo que la monotonía de la rutina que llevamos a veces no nos permite llevarlo a cabo. Por ejemplo, el reciclaje, la compra de ropa en excesivo, no sé, todo lo que tiene que ver con vidrios, con botellas, con los popotes que se pusieron de moda hace algu-

nos años. Me parece que estamos rodeados de información, pero al final de cuentas no lo llevamos a cabo, son pocas las personas que realmente lo llevan o lo realizan dentro de su vida cotidiana. (LepLucNov2019).

¿Tendrá que ver la percepción de quien pronuncia la voz con la enfermedad con que el poeta Sicilia definió a nuestra sociedad hoy en día? *Una sociedad enferma de Alzheimer*. Una sociedad donde es tanta la información que circula en cuestión de segundos que, pronuncia la voz *la monotonía de la rutina no nos permite llevarlo a cabo* (refiere a todo cuanto pueda circular a través de medios debido al cuidado del medio ambiente). La misma información se vuelve monótona; si bien, fueron los medios virtuales, las redes sociales lo que un día nos impactó como sociedad y se instaló no solo en ella, sino en nosotros mismos como individuos, *se volvió rutina* y forma de vida. Cuando hablamos en este sentido es porque lastimosamente la construimos cultura y nosotros en ella.

Nos hemos preocupado y ocupado por vernos bien a cambio de la sobreexplotación a Nuestra Madre Tierra

A lo largo de los años nos hemos colocado al centro del universo. Es decir, hemos alimentado una perspectiva antropocéntrica que nos hace merecedores de todo recurso, por tanto, esta significación que fortalece una economía basada en el consumismo marca la pauta de relación con el otro y lo otro, misma que genera un rechazo deliberado con aquellas formas otras de relación. Por el hecho de que la ciencia nos ayuda a entender un fragmento de las complejas realidades que nos envuelven, se ha generado un sentimiento de superioridad en el ser humano, la preocupación está

centrada en *vernos bien*. Vayamos al testimonio: “Porque los humanos no estamos acostumbrados... nos hemos preocupado por vernos bien, por ser más rápidos” (LepKarNov2019).

En este sentido, asumir posturas narcisistas donde es el yo sobre el otro y la naturaleza lo que predomina, constituye el lenguaje en común de nuestra cultura, son hoy día nuestros significados compartidos. Es posible remitirnos al uso de los medios virtuales de información: El lenguaje del *self(ie)* que al escucharlo nos remite a la imagen captada de sí mismo para ser publicada en redes. La vida privada se ha hecho de dominio y propiedad pública, porque bien es conocido que una vez que los sujetos publicamos vidas personales en la red, deja de pertenecer al sujeto para ser de dominio social. Cobra entonces un significado paradójico de ser *self a la despersonalización*, porque la imagen está pensada para el otro y la idea es *verse bien*. Curiosamente son rostros que expresan felicidad e incluso imágenes que provocan pensar en el deseo, la enunciación y/o provocación sexual. Nos atrevemos en remitir a todo ello debido a que, desde la voz que interpretamos, es la visión narcisista, hedonista la que nos despreocupa del mundo que habitamos al cosificarlo y usarlo solo como el medio del que nos servimos minimizando problemáticas, en este caso ambientales y pensándolas lejos de la realidad vivida. Es decir, la enajenación en sí mismo despersonalizado nos quita conocimiento del otro. Escuchemos:

Yo lo que observo es que las personas lo ven como algo que no es próximo a nosotros y no lo ven que es algo que nos está afectando ya. Yo escucho que se quejan: es que hace mucho calor... Entonces no lo ven como algo importante... (LepBreNov2019).

¿Qué es lo cercano? ¿Cuándo una problemática la percibimos cerca o parte de nosotros? Seguramente cuando nos afecta de manera directa. Cuando por ejemplo, como consecuencia del deterioro climático *-parte de las problemáticas que los estudiantes enuncian con mayor énfasis-* tenga una repercusión en la salud del sujeto. El mundo de la individualización, ese que nos hace pensar solo en nosotros (antropocentrismo), significa estar pendiente de lo que *me sucede a mí, y mientras tenga lo que necesito para satisfacer mis necesidades inmediatas, no tengo necesidad de voltear a ver el mundo.*

Ahora bien, remitir a los problemas del medio ambiente: cambio climático, extinción de especies vegetales y animales; escasez de agua, climas extremos, sobrepoblación, incendios forestales,...problemáticas más enunciadas por los estudiantes, el otro puede percibirlos no importantes debido a que, como la voz lo enuncia, *los ven lejos*. Significado que interpretamos en el entendimiento que, debido al deterioro y devastación, aún bebemos agua, aun respiramos y en esta lógica de sabernos centro del universo hemos pasado sobre lo que nuestros mexicanos prehispánicos llamaron Diosa de la Tierra en nombre de proyectos políticos para la sustentabilidad de la población civil, ahora ya también en pro de pueblos indígenas.

Se cruza la dimensión de política pública porque las decisiones gubernamentales son legitimadas en discursos que justifican proyectos que van en contra del equilibrio de nuestros ecosistemas, en nombre del bienestar y progreso social. Solo por mencionar uno de tantos proyectos gubernamentales y con los que nos contamos en la historia al vivirlos e incluso participar de ellos en la toma de decisiones: *La construcción del Tren Maya*. Los políticos (gestión obradorista que toma posesión en diciembre 2018)

se toman de mano a la democracia para solicitar la voz del pueblo quienes “decidirán” si se construye o no, y una vez que llevan a cabo la *consulta ciudadana* queda la responsabilidad nos solo en el gobernante, antes bien queda como quien está al mandato y servicio del pueblo. Habría que cuestionar el trasfondo y la misma historia de los proyectos porque, en voz de habitantes de la Realidad Chiapas, la construcción del *Tren Maya*, que constituirá históricamente la obra que materializa –en otras– un periodo gubernamental, fue aprobada desde años antes de que López Obrador asumiera el poder. Dejando la duda si quienes tienen la gestión política, antes de tomar decisiones atienden el mandato de las iniciativas que en otros tiempos ya fueron tomadas y, estratégicamente justificadas al realizar encuestas de manera local y/o nacional, según la población a la que competen. En esta lógica, dan a conocer un día posterior a la consulta, los resultados en diarios de carácter legítimo y críticos, como el caso del diario *La jornada* (con títulos grandes y remarcados): Consulta avala el Tren Maya, dice el gobierno; pobladores exigen trabajar en el proyecto.

Los pueblos indígenas de Yucatán, Quintana Roo, Chiapas, Tabasco y Campeche, en una jornada histórica, se manifestaron de manera contundente en favor del proyecto Tren Maya e hicieron propuestas para ser incluidos en su implementación, así como en la distribución de los beneficios, informó la Presidencia de la República.

Los representantes y autoridades indígenas reconocieron que, como nunca, el gobierno los toma en cuenta para decidir este proyecto, y manifestaron que la implementación del Tren Maya va a generar empleos y servirá para incentivar la economía de toda la región. Se acordaron mecanismos de participación de acuerdo con sus formas de organización tradicional. (La jornada,2019, p. 5).

Queda como proyecto a corto plazo y con la intención de comenzar a resarcir el daño ambiental, el gobierno de la cuarta transformación emprendió ya acciones en territorio sur (Chiapas) que consiste en la plantación de árboles frutales y maderables. Escuchemos la voz de quien es portavoz de los habitantes de la Realidad y, conocedores al tener un vínculo tan estrecho con su medio, con su tierra, quienes combinan de manera coherente sus nociones sobre el medio ambiente sobre su hábitat y sobre el universo en que sitúan su vida:

La opinión de Teotl de esos proyectos que, de alguna manera, plantea la cuarta transformación en cuanto a los árboles maderables y árboles frutales, pues básicamente es una tomadura de pelo. Bueno, él dice que es una mentira, que esos proyectos lo único que buscan es romper el tejido de la comunidad, que no tienen ninguna intención de generar comunidad en la Zona de la Garrucha y que, obviamente los proyectos de los árboles maderables y de árboles frutales no son a mediano plazo! ¡Ni en el corto plazo... son proyectos a largo plazo! Entonces son proyectos, decía él, ¡transexuales! Que no buscan, que el objetivo es golpear, el objetivo es amedrentar, el objetivo es generar división en la comunidad y obviamente esa es la razón de esos proyectos... ya que él tiene árboles maderables y frutales, sobre todo frutales en su propio, en su casa! Recuerde que su casa está a un lado de la zona de la selva, entonces él no ve, ni la comunidad en general, no ven una perspectiva positiva de estos proyectos y que más bien son de muerte! Árboles que siembran muerte! Porque se requieren 2.5 de kilómetros de hectárea (si no mal recuerdo, no tengo bien ese dato -aclara-) pues lo que hacen es dividir y se buscan pesticidas para poder dar continuidad a esos árboles, pero afectan a los compañeros que no se vinculan a esos proyectos y que obviamente son contraproducentes a la comunidad. (EBMdic2019).

La mentira en el discurso y actos políticos, intenciones con romper tejido de la comunidad paradójico al construir comunidad, generar división en la misma, afectación al medio: es la lectura en tanto intenciones de acciones políticas justificadas en pro; no obstante, y por quienes las viven desde el referente de su saber ancestral, su historia, su descontento también los enuncian con un sentido de sembrar muerte al generar división comunal. El argumento mayor de quien ocupa la silla presidencial: Incentivar la economía. Ya enunciábamos, el mundo moderno nos separó paradójicamente al proyecto global donde si bien vivimos juntos –lo entendemos al sabernos habitantes del mundo– pues las brechas se han vuelto insalvables. Los proyectos políticos cumplieron con su objetivo: alejarnos del nosotros.

Cosmovisiones ancestrales: “... nunca lo había escuchado, la verdad”

La cosmovisión, nos enseña Vargas (s.f), como una forma de materializar la vida social de los pueblos en toda acción humana del sujeto al transitar por cada una de las etapas como ser vivo: nacimiento, crecimiento, desarrollo y muerte, y se vuelve elemento cultural fundamental en la vida de los habitantes de determinado territorio. Además de constituirse en creencias inmersas en el quehacer cultural e histórica de los pueblos que necesariamente, al ser tejido cultural, requieren de prácticas de transmisión para que haya continuidad.

¿Qué significa hablar de tejido cultural? La trama que teje la urdimbre, como una forma de entender la cultura es un entrelazado de hilos, producto del hacer, del pensar, del decir, de la narrativa que cuenta y fomenta a fin de no soltar la hebra que le

continúa; de lo contrario, cuando el tejido se detiene, la trama se hace historia del pasado porque la vida en presente fue tejida en otro telar. Después de haber transcurrido un poco más de 500 años, a la llegada de Cristo a territorio Azteca, acontecimiento que marcó el antecedente a la conquista de Tenochtitlan por ideologías europeas, quienes continuamos pisando el territorio *-pronuncian los estudiantes-* al remitir al lenguaje *cosmovisiones ancestrales* su respuesta es: “nunca lo había escuchado, la verdad”:

Cosmovisiones... ancestrales... ¿cosmo! Del cosmos, es lo que me viene... ¿ancestrales? La visión ancestral de antes. ¿Entonces cosmovisiones ancestrales serían, como las visiones de nuestros antepasados que tenían a futuro, no? Eso sería para mí, nunca lo había escuchado la verdad. (LepLucNov2019).

En un intento por responder al cuestionamiento sobre qué te significa hablar de *cosmovisiones ancestrales*, los significados son construidos en torno a “*lo que me viene a la mente, me imagino que, me viene precisamente eso...*” Es decir, ya hablábamos en párrafos anteriores de los pueblos originarios aún vigentes en territorio mexicano, aún con perspectiva ancestral, aún con una cosmovisión de mundo y del Universo y ahora es posible visibilizar *-a través de esta investigación-* la brecha que hemos abierto entre la humanidad que habitamos el mismo territorio, que nos contamos a través de la misma historia, que somos a partir de quienes nos antecedieron, son nuestra narrativa al intentar comprender nuestro mundo hoy día (año 2020); no obstante, son nuestros mundos de vida en separado. La trama se dejó de tejer, la historia ya no se contó con esos mismos tonos.

Aprendemos con Vargas Montero (s.f), que esta tradición de transmitir la cultura a través de la oralidad ha permitido que la cultura de los pueblos originarios no perezca. La gran pregunta por plantearnos y dejamos como línea abierta para dar continuidad a la presente investigación es: ¿qué deviene para nosotros mexicanos que hemos permitido que perezca la cultura de los pueblos originarios, cuando la tradición oral en pro de contarla, de perpetuarla a través de la narrativa también se ha diluido?

Entendemos asimismo que nuestra oralidad al provocar un encuentro cara a cara con las nuevas generaciones, provoca reflexión y ello significa emprender una lucha social. Walsh, nos permite hablar de escenarios pedagógicos donde los participantes ejercen sus pedagogías de aprendizaje y comparten sus apropiaciones:

[...] me viene precisamente eso, la conexión que existe entre la Tierra y el universo y que realmente el humano en el universo pues no es, no es nada! ¡no somos no somos nada! ¡Aquí en nuestro planeta pues nos sentimos superiores a todo lo que hay aquí pero allá afuera en el universo solo somos basura cósmica! (LepUliNov2019).

Al momento del encuentro, de colocar-nos en un mismo plano para dialogar de problemáticas sentidas y a las que son sensibles los estudiantes-docentes en formación, los significados les permiten hacer conexiones. Pensar en la complejidad al hablar de *cosmovisiones* y reconstruir en el vínculo Tierra-Universo para después remitir al humano: habitante de la Tierra en el Universo, y construir la conexión Tierra-Universo-Humano para entonces comprender que el humano en el universo no es nada... termina enunciando: "Aquí en nuestro planeta pues nos sentimos superiores a todo lo que hay aquí pero allá afuera en el universo solo somos basura cósmica".

A manera de cierre

Es posible decir que las voces aquí enunciadas constituyen el pretexto para nuestro paso al tránsito de otro tipo de pedagogías en el entendido de incitar a otras formas de pensar, de sentir, de vivir nuestro estar en contacto con lo nuestro. Regresar a lo nuestro hoy día implica volver a escuchar el latido de nuestra Madre Tierra, cuando las voces se pronuncian separadas del entorno y logran pronunciar la decadencia, la monotonía, la rutina, la vorágine, hemos logrado separar-nos del lugar en que habitamos, y observar desde fuera.

Nos pronunciamos por emprender actos de descolonización al atender prácticas políticas, epistémicas, vivenciales, existenciales, así como nos enseña Walsh (s/a) a fin de transformar no el poder político, pero sí de hacer consciente en *nos-otros* y los nuestros del control y del poder al que hemos estado y seguimos sometidos. *Hacer-nos* saber que el mundo en desabasto pareciera fue proyecto político materializado en manos de quien se pronuncia como civilización y somos quienes la conformamos.

Referencias

Batista, J. (2003). *El arte de formarse*. España: Ediciones Sígueme.

Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. Argentina: FCE.

Dussel, E. (2005). Transmodernidad e interculturalidad, *UAM-Iz* 1–26. Recuperado de https://enriquedussel.com/txt/Textos_Articulos/347.2004_espa.pdf

- Gómez-Quintero J.D. (2010). La colonialidad del ser y del saber: La mitologización del desarrollo de América Latina. *AGO-USB* [10] 1, 1–276
- Lipovetsky, G. (2000). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.
- López, M. (2011). Teorías para la paz y perspectivas ambientales del desarrollo como diálogo de imperfectos, *Luna Azul*. 33, 85–96.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora, políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós Educador.
- Mignolo, W. (Comp.) (2001). *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Pérez, G. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid: Ediciones Morata.
- Rincón, J. (2015). Pensamiento crítico en Fals Borda: Hacia una filosofía de la educación en perspectiva latinoamericana. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, [36]112, 171–203. Recuperado de <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/cfla/article/view/2400>
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid: PPC Editorial.
- Vargas, M. (s.f). *La cosmovisión de los pueblos indígenas*, México: Universidad Veracruzana.

Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I, Quito-Ecuador: Abya-Yala.

Zuckerhut, P. (2007). Cosmovisión espacio y género en México antiguo. *Boletín de Antropología*, [21] 38, 64–85.

La interdependencia en las acciones de la supervisión escolar: funciones y tensiones

Héctor Romero González

Hoy en día la función que desempeñan los supervisores, como parte de la estructura organizativa de la educación, es un factor de desarrollo y mejora del servicio que se presta en el contexto de la Educación Básica (Schmelkes, 1992; Miranda, 2002; OCDE, 2010; Zorrilla, 2013; Ocando, 2017; Pozner, 2017). Sin embargo, a pesar de la transformación de las diversas políticas educativas que orientan esta función, así como de los avances en el ámbito de la investigación educativa, las aportaciones tanto normativas como explicativas son aún insuficientes para dar cuenta de la complejidad de esta función, así como de las problemáticas que deben atender. Una de ellas es la dificultad que enfrenta el colectivo de directores y supervisores para definir agendas de trabajo, y atender los retos de la agenda educativa en las escuelas. La situación es relevante puesto que en la educación básica se siembran los pilares educativos de los jóvenes.

Parto de la idea de supervisión desde una óptica de interculturalidad, esto quiere decir que la supervisión es más que una función atribuida a un sujeto llamado supervisor. Desde mi punto de vista, para que la supervisión de la educación tenga un real

sentido pedagógico (es decir, de impacto en la misión educativa de la escuela), necesita adquirir el estatus de colectividad, que incluso rebase la acción de supervisar, como acción exclusiva de supervisores y directores, para llegar a formar parte de una cultura colectiva de responsabilidad, acompañamiento y vigilancia que compete a docentes y padres de familia en torno a las acciones que se emprenden en favor de la educación de los jóvenes. De este modo, considero la supervisión escolar como una organización viva, producto de la construcción de los sujetos que la conforman; a partir de ahí, doy paso a la *zona escolar* como unidad de acción, que requiere de la construcción del sentido de *identidad colectiva*, sin la cual no podemos pensar cambios sustanciales para transformar la práctica de la supervisión, y con ello mejorar el servicio educativo que se presta en nuestro país.

El artículo que presento reflexiona sobre la interdependencia, como una perspectiva clave para entender la práctica de la supervisión escolar; una acción que requiere ser construida desde una identidad colectiva, cuya visión enfrenta grandes dificultades en relación con la cultura que prevalece en la práctica de la supervisión. Estas reflexiones se derivan de los hallazgos de la investigación hasta el momento titulada “La perspectiva de los directores frente a la cultura de la supervisión. Análisis de un malestar desde una perspectiva intercultural”. Este es un proyecto de corte interpretativo, fundamentado en las aportaciones de Geertz (1987), Erickson (1989), Bertely (2000), Bolívar (2002) y Guber (2004), a través de un estudio de caso dado que restringe su acercamiento metodológico al contexto de una zona escolar. Utilizo el enfoque metodológico de las narrativas junto con el soporte epistemológico de la

interculturalidad para mirar las prácticas de directivos y supervisores, contexto cercano a mi práctica laboral. Pretendo con ello rebasar una mirada estrictamente contemplativa y poder arribar en algún momento a proponer acciones de intervención.

Interdependencia en la acción de supervisar

Los supervisores y directivos son corresponsables de los compromisos educativos de las escuelas, puesto que tienen la misión de viabilizar un proyecto de formación, desarrollo humano y académico de los estudiantes (Sandoval, 2002; OCDE, 2010; Aguilera, 2011). Diversos estudios muestran que la función directiva y de supervisión rebasa un listado de funciones y atribuciones, las cuales conforman en sí mismas una normatividad, ya que ésta es interpretada y significada por personas. La normatividad, en el contexto mexicano, suele ser piramidal; pero en la realidad, la función de supervisión no puede restringirse a esta lógica, porque corre el riesgo de caer solo en el mandato. Mi experiencia cercana a la función supervisora del trabajo escolar, me permite identificar que tanto la función directiva como la de supervisión, están delimitadas por un manual de funciones y atribuciones. Sin embargo, como práctica educativa, necesariamente son interdependientes; esto representa una complejidad que necesitamos reconocer y develar.

Tradicionalmente, la función de la supervisión era entendida como inspección. *Visar* significa reconocer, examinar y validar la competencia de algo. *Super* sugiere la idea de poder, de acreditar o desacreditar algo y va encaminado a la atribución de una sanción. Hoy en día, la supervisión escolar es requerida como una gestión, es decir,

como una función que emprende una serie de acciones para hacer posible la función educativa de la escuela. En ese sentido, la supervisión escolar es una práctica interdependiente, puesto que en torno a ella se articulan otras funciones, como la de dirección escolar y la de la docencia. ¿Qué se supervisa y para que se supervisa? Tiene que ver con un compromiso social que se atribuye a la escuela por acción de los docentes, directores y supervisores y que requiere la rendición de cuentas. Al respecto de la gestión de la supervisión, la SEP (2010) señala que la escuela es una organización donde los sujetos que la constituyen movilizan distintos saberes con relación a la función que desempeñan, los cuales van encaminados a un compromiso socioeducativo. Menester a ello plantea que, en el cumplimiento de sus responsabilidades, el supervisor debe considerar lo siguiente:

- a) Reconocer que la escuela es única y que debe atender su heterogeneidad.
- b) Centrar su atención en la mejora de la calidad de los aprendizajes de los alumnos y de las prácticas de enseñanza de los maestros.
- c) Fortalecer los procesos de participación y promover nuevas formas de organización de los docentes y directivos.
- d) Promover la corresponsabilidad en el cumplimiento de la misión de las escuelas de la zona y de sus resultados educativos.
- e) Asumir que las tareas y requerimientos administrativos deben llevarse a cabo de manera eficiente, con la finalidad de que estos no obstaculicen las tareas de orden pedagógico.

- f) Enriquecer las propuestas de planeación que hacen las escuelas, aprovechando los proyectos y programas existentes para promover propuestas de innovación en el aula.
- g) Dar respuesta a las escuelas para mejorar los servicios que ofrecen; además, brindar y gestionar los apoyos técnicos para que se alcancen las expectativas de mejora académica que los docentes y directivos se han propuesto lograr.

Este referente lleva a reconocer una amplia gama de acciones, entre las que rescato medularmente para esta reflexión el inciso d) y g), que describen la corresponsabilidad y la gestión de apoyos técnicos, para la mejora académica que se proponen docentes y directivo en cada escuela. Estas líneas muestran que la supervisión escolar no es un acto aislado, es más bien una acción en la que se ven involucrados varios sujetos; es la suma de distintas acciones y funciones que no pueden concebirse como aisladas, sino de manera interdependiente.

A pesar de ello, la cotidianeidad muestra, en cierto sentido, dificultad en la configuración de una identidad colectiva de supervisión, de modo que la supervisión como función permanece encarnada en un sujeto. Como acción social significativa debería ser asumida por el colectivo de profesionales que realizan tarea educativa. En sentido estricto no puede desarrollarse la supervisión educativa, si no se involucra a directivos y docentes. Esto da cabida a un posicionamiento y un despliegue heterogéneo de prácticas, entre ellas la organización, planificación, seguimiento y evaluación. En su conjunto, sugieren la complejidad de procesos que no tienen valor en sí mismos, sino en el marco de la función educativa de la escuela, para lo cual se tiene que echar mano de los recursos humanos (directivos y docentes), materiales y pedagógicos

(planes de estudio), para lograr las metas educativas de las escuelas que se encuentran a cargo del supervisor y que, desde el punto de vista administrativo y organizacional, conforman la zona escolar. En el acercamiento a la interacción cotidiana de los encuentros entre supervisor y directores, se les percibe más como administradores de la normatividad y transmisores de información de sus inmediatos superiores, lo cual merece reflexionarse.

La supervisión escolar. Su función y su práctica

La supervisión escolar, como función adscrita al sistema educativo, ha sido ubicada normativa y administrativamente como instancia orientada a garantizar los resultados del proceso educativo en el que participan directivos y docentes. Históricamente ha sido identificada como una función administrativa e indicativa, ya que en su espacio de trabajo recaba y sistematiza los resultados educativos de cada una de las escuelas que conforman la zona escolar a su cargo. Las políticas de mejora de la calidad educativa le exigen la capacidad de reconocer fortalezas y debilidades en las escuelas, contribuir en el desempeño académico de los docentes, así como reconocer los problemas y necesidades de las escuelas, además de impulsar y fortalecer la capacidad de directores y maestros para avanzar hacia la mejora constante de la enseñanza y el aprendizaje (SEP, 2006). Lo anterior representa una tarea compleja debido a los contextos diversos de las escuelas que conforma cada zona, las características de la comunidad escolar de cada escuela, las necesidades socioeducativas del contexto del cual proviene el alumnado, y las cualidades y potencialidades del personal docente que labora en las escuelas. Este mandato institucional supone que cada

supervisor cuenta con las habilidades administrativas, de liderazgo, organizativas y de conocimiento técnico pedagógico para enfrentar las diversas exigencias de su labor.

Tanto supervisores como directores saben que, a medida que cambian las políticas educativas, así como las necesidades educativas de la sociedad actual, la función de la supervisión y dirección enfrenta distintas demandas de acción que los llevan a repensar su función, sus atribuciones y responsabilidades:

Las ideas acerca de la labor del supervisor escolar han cambiado, sobre todo en la última década. Desde la política del sector se impulsa un tipo de supervisión que focaliza su apoyo en la mejora de los aprendizajes, planificando su actividad en la zona a partir de un conocimiento de las escuelas en términos de fortalezas y debilidades, de manera que contribuye en la satisfacción efectiva de sus necesidades. En la práctica hay exigencias impuestas por las prioridades en política educativa hacia los centros escolares, para que el supervisor se inserte en una dinámica de planeación estratégica para favorecer la calidad del servicio. (García & Zendejas, 2008).

De este modo, la supervisión escolar se presenta como parte de un microsistema organizativo y administrativo cuya práctica se construye por mediación de las significaciones de los sujetos, desde las cuales atribuyen sentido y significado a su existencia. Como menciona Suárez, Dávila y Ochoa (2014), lo que sucede en las escuelas tiene que ver casi siempre con lo que les sucede a quienes las habitan, es decir, con los significados que otorgan a sus haceres y vivencias, así como con las experiencias y comprensiones cifradas por vivir en un tiempo y en un lugar irrepetibles.

Tensión entre el desapego del control y las demandas académicas

Según la SEP, que es la máxima instancia normativa y reguladora de la pirámide educativa, la función de supervisión va más allá de la administración y control de las escuelas que forman la zona que se encuentra bajo su responsabilidad. De este modo expresa que:

El supervisor es el responsable de vigilar el cumplimiento de las disposiciones normativas y técnicas aplicables; apoya y asesora a las escuelas para facilitar y promover la calidad de la educación; favorece la comunicación entre escuelas, padres de familia y comunidades; y realiza las demás funciones que sean necesarias para la debida operación de las escuelas, el buen desempeño y el cumplimiento de los fines de la educación. El supervisor es también responsable de la alerta temprana para detectar a los estudiantes que están en riesgo de reprobación o exclusión. (SEP, 2017).

El hecho es que la función del supervisor frecuentemente enfrenta la tensión arraigada históricamente del desapego de control. Además, tiene frente a sí otras demandas y factores determinantes para la mejora del rendimiento académico del sistema educativo. Para ampliar la cosmovisión de la supervisión, en el 2010 la SEP formuló “Un modelo de gestión para supervisión”, recuperando las aportaciones de García y Zendejas (2008), quienes coordinaron un estudio realizado en el contexto del Instituto Nacional de la Evaluación Educativa (INEE). En dicho material se describen cinco dimensiones constitutivas de las funciones de la supervisión, por lo que resulta inconveniente hablar de “la” función de la supervisión, en un sentido singular, para reconocer más bien una labor multidimensional.

Cada una de estas dimensiones demanda una atención específica, y sugiere que el supervisor habrá de tener un acercamiento más estrecho con sujetos específicos. Con docentes en el caso de la dimensión pedagógica-curricular; con sujetos de la administración y organización escolar tales como los directores y jefes de departamento y de sector; con padres de familia y de la comunidad escolar en el caso de la dimensión comunitaria y de participación social, así como en la dimensión de política educativa orientada al seguimiento, vigilancia y control para el cumplimiento de los cambios y las reformas que se imprimen a partir de la normatividad, de los programas y de las estrategias educativas de cada sexenio.

A su vez, este dimensionamiento ha sido el referente para definir los perfiles, parámetros e indicadores en los que se sustenta la “Evaluación del desempeño del personal con funciones de dirección y supervisión”. Dicho material describe al supervisor y, para efectos de esta reflexión, amplían el dimensionamiento de la función de los supervisores. Al respecto se describe lo siguiente:

- Líder académico que debe asegurar dentro de sus ámbitos de acción y responsabilidad el derecho de todos los alumnos a una educación de calidad, visión que dista de los planteamientos que lo colocan como aquel que inspecciona, controla y se ocupa casi exclusivamente de procesos administrativos.
- El centro de la función supervisora es asegurar que las escuelas funcionen y se organicen adecuadamente, con la Normalidad Mínima de Operación Escolar requerida, para ofrecer una educación de calidad a niñas, niños y adolescentes.
- Atiende de manera especial el diseño de estrategias que eviten el rezago, la reprobación, la deserción y la exclusión escolares, y las situaciones que afecten el derecho de los infantes a un trato digno, equitativo e incluyente.

- Es el responsable de coordinar el sistema de asesoría y acompañamiento a las escuelas, conforme al Artículo 14 fracción XII de la Ley General de Educación; de operarlo junto con otros actores educativos y de fomentar en sus ámbitos de competencia la mejora de la gestión escolar, lo cual incluye el impulso a la autonomía de los centros educativos, especialmente por medio del impulso a los Consejos Técnicos Escolares y de Participación Social, el análisis de los resultados de las evaluaciones educativas, el desarrollo de la Ruta de mejora escolar y la participación de la comunidad escolar en la solución de los retos que enfrentan las escuelas.
- Es relevante que quien desarrolle la función supervisora, cuente con habilidades de liderazgo, negociación y resolución de conflictos; también que conozca los propósitos y enfoques educativos, las características de las prácticas que propician aprendizajes y los principios éticos y fundamentos legales que sustentan la educación pública en México, de modo que pueda coordinar esfuerzos para el logro de metas dirigidas a la mejora de la atención educativa y el bienestar de la infancia.
- Es un profesional capaz de reflexionar acerca de la incidencia de su actuación en el funcionamiento y la mejora de las escuelas de la zona escolar; de establecer una comunicación fluida y asertiva con diferentes actores educativos, así como de prestar atención al fomento de ambientes de aprendizaje, inclusión, equidad y de sana convivencia en las escuelas. (SEP, 2010).

Como puede apreciarse, se demanda la presencia de una figura de supervisión ampliamente especializada en el conocimiento técnico-pedagógico, así como de la organización y administración escolar, además de un conocedor de la política educativa y la rendición de cuentas, impulsor y coordinador de la participación social, sin considerar la resiliencia como elemento indispensable de su carácter para enfrentar

el trabajo en contextos adversos. Estos indicadores de la acción del supervisor en relación con los directores (SEP, 2017), supone que los supervisores cuentan con la capacidad de:

- Implementar acciones para impulsar la participación de los directores.
- Emplear habilidades de negociación para construir acuerdos con los miembros de la zona.
- Organizar redes de colaboración con los directores para intercambiar experiencias.
- Apoyar a los directores en la construcción e implementación de acciones de mejora escolar e institucional.
- Fomentar en sus ámbitos de competencia la mejora de la gestión escolar, y el impulso a la autonomía de los centros educativos.

Con base en estos indicadores, vale la pena preguntarse qué ocurre en la realidad y la cotidianeidad.

Malestar de los directivos en torno a la cultura de la supervisión

Mi conocimiento experiencial de primera instancia me hace suponer que es necesario conocer las condiciones reales en las que se desarrolla la función de supervisión escolar. Como mencionan García y Zendejas (2008), aún hay mucho que conocer y explorar. Para tal efecto, a continuación presento algunos puntos de reflexión para la problematización, mismos que se sustentan en diversos acontecimientos cotidianos

de intercambio entre los directores y el supervisor. Algunos ejemplos pueden ser las reuniones de zona y las visitas a las escuelas (que se documentan cotidianamente para registrar diversos acontecimientos que permiten mostrar algunos de los rasgos constitutivos de la cultura de la supervisión). Recupero para ello algunas voces y experiencias.

Acatar como prioridad

En la realización de las reuniones para las que se convoca a los directores se formula una orden del día. En estos documentos de gestión, identifico que estas se encuentran frecuentemente constituidas por puntos que configuran una agenda instructiva. Es decir, que se dan a conocer las indicaciones de lo que se habrá de desarrollar en esa reunión. Es el comunicado de las actividades a realizarse en próximas fechas y las acciones que habrán de acatar los directores. Difícilmente se da cabida en ellas un momento para la discusión, reflexión y la toma de acuerdos, en el supuesto de que el acuerdo no es sinónimo de acatamiento.

En la reunión, el supervisor da a conocer verbalmente la orden del día y conduce a los directores a la toma de notas. En la agenda del orden se encuentran enlistadas varias actividades. Se encuentra ausente la opción de asuntos generales y la toma de acuerdos como una posible ventana para la interlocución, el intercambio de ideas y la toma de acuerdos. El orden del día es básicamente una agenda de actividades. Los directores parecen estar acostumbrados a tomar nota e integrar las actividades a la agenda escolar de su institución. (D.C. agosto 2019).

En el orden del día de diversos momentos de reunión identifico que aparecen instrucciones, pero no un espacio para la reflexión en torno al impacto que dichas acciones puedan tener en el desarrollo escolar de los estudiantes, la mejora de las acciones docentes y/o el desarrollo institucional. Difícilmente surgen opiniones u oposiciones en razón a la pertinencia de dichas acciones en el contexto de la especificidad de las escuelas.

Esto es lo que se tiene que hacer, este es el orden del día y no hay puntos de tolerancia. Se les dice a los directivos: “Pues ustedes a ver cómo lo implementan con sus maestros porque esta es la instrucción” (D.C. Reunión de trabajo septiembre 2019). Como acercamiento incipiente, es posible reconocer que la función de supervisión se reduce a la transmisión de la información en una relación de mandato-acatamiento.

Esto es lo que se tiene que hacer y entregar este mismo día en la Jefatura de Departamento”. El supervisor informa lo que se debe entregar, cuándo y las sanciones inherentes a una entrega extemporánea. Se da a entender a los directivos que no hay justificación para no entregar. La presión tanto para supervisor como para directores son los tiempos de apertura y cierre de la plataforma. No se toma en consideración si cada escuela tiene las condiciones de infraestructura y desarrollo o si en su plan de trabajo están definidas algunas otras acciones que se consideran prioritarias. (D.C. septiembre 2019).

Así pues, la dinámica cotidiana conduce a los directivos a centrar su preocupación en el cumplimiento para evitar la presión de la supervisión. No hay tema de reflexión o de pertinencia de las tareas asignadas. Por otro lado, identifico la prevalencia de la

verticalidad de la norma, la verticalidad del cumplimiento y no hay reflexión sobre el impacto que dichas tareas puedan tener en el desarrollo educativo de los centros escolares de la zona.

Los directivos reciben requerimientos mediante distintas vías, los cuales debe cumplir. Veamos el siguiente mensaje:

C. directores que faltan por entregar documentación de los órganos de apoyo y metadatos. Por la urgencia de la entrega al departamento es necesario que entreguen a la supervisión en tiempo y forma evitando problemas administrativos.

Por indicaciones del supervisor se les informa los horarios de entrega de útiles escolares para el día de mañana 5 de septiembre.

Con el comentario de que: Si no llegan puntuales se les atenderá hasta después de que pasen todas las escuelas.

Dir. 1: Gracias por tan oportuna información, acompañada de la ¡amenaza!

Dir. 2: Cuál fue el criterio del orden, si se puede saber

S: Yo lo puse, ¿tiene algún inconveniente??

-Tampoco soy origen de esas acciones. (D.C. octubre 2019).

La dinámica de comunicación, recepción y atención se torna tensa en vehículos de información informales. En el caso anterior, se trata de un comunicado con mediación tecnológica que muestra la verticalidad de la información (la cual, cabe señalar, es un elemento institucionalizado en la relación supervisión-directores). Lo relevante

de esta referencia es que este vehículo informal en ocasiones posibilita que algunos de los interlocutores manifiesten la tensión que representa la premura y las reacciones frente al mandato.

El mito de la autonomía

El impulso de la práctica de la supervisión, centrada en la mirada de la gestión escolar y no exclusivamente en la administración, parece mitificada. Desde la mirada de la gestión, la práctica de la supervisión y de la función directiva se sustenta en la idea del impulso a la autonomía de los centros educativos; sin embargo, en las reuniones el supervisor suele dar indicaciones y los directores toman nota de las indicaciones y los tiempos de cumplimiento, estando ausente una posibilidad de sugerir adecuaciones o cambios a las indicaciones que constituyen la agenda de trabajo. Esta lógica no es exclusiva de los supervisores, forma parte de la cultura de la supervisión que va más allá de la zona escolar. Veamos el siguiente acontecimiento:

La política de los supervisores debe ser verificar cómo están trabajando las instituciones. Que a veces nos dicen una cosa y en la práctica se hace otra, y al menos en este plantel ahorita se aprecia bien. Porque tienen que trabajar conforme a la normatividad lo más fácil sería que yo, ya me vaya a descansar y regresemos a trabajar desde las 7:00 am, pero la verdad es que si ya estamos en esta situación [se refiere a la función] ahora hay que cumplir. Por el bien de las secundarias técnicas tenemos que continuar con este trabajo, mi único placer es trabajar para secundarias técnicas. (Reunión de trabajo con supervisores).

Esta narrativa daría para una seria reflexión en torno a la autonomía, como aspiración derivada del campo de conocimiento de la gestión educativa y de las políticas educativas que promueven los proyectos de “la escuela al centro”, en el que se impulsa la idea de que los directores asuman la responsabilidad de adecuar las políticas de desarrollo educativo a sus escuelas, evocando la capacidad de la toma de decisiones. Sin embargo, claramente se busca que los supervisores no salgan de la norma: “tienen que trabajar conforme a la normatividad “. En tal sentido la autonomía se vuelve un mito.

La discusión sobre la autonomía escolar está relacionada con la capacidad de gobierno. Es decir, los márgenes de libertad que pueden gozar las instituciones educativas son concebidos como un producto de su capacidad de tomar decisiones de manera eficaz, considerando los contextos, problemas y necesidades particulares que los caracterizan. (Reyes, 2017).

La autonomía ha estado impulsada desde hace algunos años por distintos proyectos de gestión, como el conocido PEC (Programa de Escuela de Calidad), pero ha tenido escaso recibimiento e impulso en el marco de la administración educativa, lo cual trastoca ineludiblemente a la supervisión escolar.

La tensión entre esperar apoyos y cumplir demandas

La supervisión como acción que convoca la interacción participativa entre supervisor y directivos enfrenta diversas tensiones, las cuales no siempre se derivan de la personalidad o la voluntad del supervisor mismo. El estilo de supervisión que se construye y se proyecta no es necesariamente lo que determina las formas de relación e interlo-

cución entre ambos. Los supervisores se encuentran también anclados a la pirámide de la organización, la administración educativa y la estructura de mando. Reciben indicaciones y velan por que estas se cumplan con base en la cadena de mando, como pudo identificarse en la narrativa anterior. La expectativa de los directores es la disminución de la carga administrativa, ya que en ocasiones rompe con la dinámica del trabajo pedagógico, pero expresan la incertidumbre de tener que responder a diversas demandas en lugar de apoyos para mejorar el rendimiento de la escuela a su cargo:

Por ejemplo, el detalle es que luego nos piden (...) Bueno la sugerencia es disminuir tanta carga administrativa: informes, informes, informes; convocatoria, convocatoria y luego si llegan fuera de tiempo...luego le dice uno a los maestros: -Oye esto.... ¿Cómo? Sí. "era para ayer" (responde el director. Luego las indicaciones a veces no están correctas y uno interpreta lo que quiere. (E: director).

El caso es que tengan o no sentido ciertas demandas, los directores deben cumplir su cometido solicitando a los docentes atender dichas peticiones para que puedan, a su vez, obedecer como escuela las disposiciones de la supervisión. Surge así la tensión de responder a una diversidad de demandas por cumplimiento, aunque no necesariamente tengan que ver con apoyar el trabajo pedagógico o propiciar la mejora de la función educativa de la escuela.

Tanto para los directores como para el supervisor es difícil detenerse para mirar, reflexionar y/o permitir pensar la pertinencia de las múltiples demandas que emergen de la pirámide de mando. La posibilidad de no responder a los tiempos y las demandas amerita una sanción. Es considerado como desacato. ¿Qué lectura se puede hacer de esto? Al respecto, puedo recuperar lo siguiente:

La complejidad del proceso educativo y la expansión del sistema escolar han descolocado las demandas originales sobrepasando las posibilidades profesionales de quienes han llegado a estas posiciones. El creciente volumen de establecimientos a atender ha detonado una catarata de cuestiones administrativas que, por la urgencia en la rutina del funcionamiento escolar, han terminado sobrepasando el espacio que originalmente se les concedía, desplazando de este modo la atención de los aspectos técnico-pedagógicos. La complejidad de estos últimos, por otra parte, determina la necesidad de miradas especializadas frente a cada situación, imposibles de ser comprendidas por un solo profesional. No se ha dejado por eso de pretender que el supervisor, como capa intermedia entre las autoridades del sistema educativo y las unidades escolares, sea quien debe cumplir estas tareas. (Aguerrondo, 2013, p. 9).

Estas pinceladas de cotidianidad, narrativas de diversos actores del mundo particular de la supervisión, me permiten situar una serie de reflexiones y cuestionamientos sobre la cultura de la supervisión, presente en los arraigamientos de una estructura de mando que da pocas posibilidades de modificar el sentido de la supervisión; cuya visión y acción se amplía en buena medida en las directrices de la política educativa actual, misma que revela el contraste con la realidad del trabajo de la supervisión escolar.

A manera de cierre

La institucionalidad de la supervisión educativa supone que el supervisor es un ente capaz de realizar una amplia gama de acciones, donde las tareas y actividades están orientadas a supervisar los servicios educativos y con ello, el logro de los propósitos educativos de la enseñanza básica (SEP, 2006; García y Zendejas, 2008; Zorrilla, 2013). La reflexión que acompaña este artículo responde a la necesidad de mirar la supervisión desde su complejidad y como una función interdependiente, ya que su acción depende de la capacidad de involucrar a los directivos de las instituciones adscritas a su responsabilidad. Centro la atención en los procesos de interacción con los directivos, a partir de los cuales es posible reconocer un encuentro de expectativas entre supervisores y directores que en ocasiones produce malestar, debido a que la cultura de la supervisión y las políticas que acompañan esta función enfrentan la dificultad de la heterogeneidad de perspectivas y el arraigo en un sistema de creencias cimentadas en la obediencia y la subordinación. La experiencia que tengo en la supervisión me lleva a rebasar una posición exclusivamente contemplativa para emprender una mirada problematizadora.

Hemos considerado importante recuperar la experiencia cotidiana, así como las voces de los directores y del supervisor, debido a que en los pasillos de la cotidianidad los directivos describen la interacción con la supervisión desde enfoques valorativos muy distintos, los cuales, en ocasiones, señalan problemáticas en torno a las atribuciones y responsabilidades asignadas a la supervisión. Estas voces están ahí, pero no se expresan en los contextos formales de participación colectiva de trabajo, a pesar de que poseen una densidad colectiva de saberes, percepciones y

malestares, lo que la mayoría de las veces obstaculiza la construcción de un sentido de pertenencia y compromiso colectivo de proyectar un trabajo de zona. Al respecto, Ocando (2017) reconoce que en la supervisión educativa recae gran parte de la responsabilidad del fracaso o éxito escolar, por lo que plantea que esta, en la actualidad, debe ser una acción más enriquecedora y formativa.

Referencias

- Aguerrondo, I. (2013). El rol de la supervisión educativa en la gestión. *Educar*, [49] 1 13–27 Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/educar/educar_a2013m1-6v49n1/educar_a2013m1-6v49n1p13.pdf
- Aguilera, A. (2011). *La función directiva en secundarias públicas. Matices de una tarea compleja*. México: INEE.
- Bertely, B. M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Ediciones Paidós.
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (4)1–26. Recuperado de (<http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>, Ed.)
- Canales, E., & Patricia, B. (2009) Los directores en el último tramo de la educación básica en México. *Educação*. [32] 2, 122–129 https://www.uaeh.edu.mx/investigacion/icshu/LI.../Emma.../directivos_secundaria.pdf

- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. C. Wittrock, *La investigación de la enseñanza Vol. II*. Barcelona: Ediciones Paidós Educador, MEC.
- García, B., & Zendejas, L. (2008). *Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas*. México, INEE.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. México: Ediciones Gedisa.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Paidós Estudios de Comunicación.
- Miranda, E. (2002). La supervisión escolar y el cambio educativo. Un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros educativos, *Profesorado*, [6] 1, 1–15 Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART5.pdf>
- Ocando, H. (2017). *La supervisión educativa como elemento clave para alcanzar la calidad educativa en las escuelas públicas*, *Omnia*, [23] 3, 42–57 Recuperado de <https://www.re-dalyc.org/pdf/737/73754947004.pdf>
- OCDE. (2010). *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*, México, OCDE Recuperado de <http://www.oecd.org/education/school/47101613.pdf>
- Pozner, P. (2017). El papel de la supervisión en la mejora de la calidad de la educación, México, SEP, Recuperado de http://www.poznerpilar.org/biblioteca/el_papel_de_la_supervision_en_la_mejora.pdf

- Reyes Juárez, Alejandro (2017). Autonomía escolar y cambio educativo, consideraciones desde la implementación de PEC-FIDE. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 19(2),12–21. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155/15550741002>
- Sandoval, E. (2002). *La trama de la escuela secundaria. Institución, relaciones y saberes*. México: Plaza y Valdez, UPN.
- Schmelkes, S. (1992). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México: SEP
- SEP. (2006). *Orientaciones técnicas para fortalecer la acción académica de la supervisión*. México, SEP Recuperado de https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201611/201611-3-RSC-7aTzM8Svnr-5-orientaciones_t_cnicas_para_fortalecer_la_acci_n_acad_mica_de_la_supervisi_n2006.pdf
- SEP. (2010). *Un modelo de gestión para la supervisión escolar*, México: SEP file:///C:/Users/Usuario/Documents/%23%20PROYECTO%20INTRECULTURALIDAD/H.%20TXTS%20SUPERVISI%C3%93N/SEP.%20Un%20modelo.gestion%20SUP.ESC.pdf
- SEP. (2017). *Modelo Educativo para la Educación obligatoria*. México: SEP. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf
- SEP. (2017). *Perfil, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección y de supervisión en educación básica*, México: SEP, Recuperado de http://servicioprofesional-docente.sep.gob.mx/2017/ba/PPI/PPI_DESEMPENODirectores.pdf

Suárez, D., Dávila, P., & Ochoa, L. (2014). *Narrativas docentes y prácticas escolares. Hacia la reconstrucción de la memoria pedagógica y el saber profesional de los docentes*. Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Recuperado de http://www.ceip.edu.uy/documentos/2014/aprender/NARRATIVAS_DOCENTES_PRACTICAS_ESCOLARES.pdf

Zorrilla, M. (2013). Transformar la supervisión escolar: ¿solo una aspiración o puede ser una meta razonable y posible? *Educación*, [49] 1, 49–66. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/educar/educar_a2013m1-6v49n1/educar_a2013m1-6v49n1p49.pdf

Códigos de convivencia: una perspectiva desde los saberes de estudiantes de secundaria

Elia Arzate López

La tarea de quien enseña a vivir y a convivir es, justamente, la de responder éticamente a la existencia del otro [...] Ese encuentro es con un rostro, con un nombre, una palabra, una lengua, una situación, una emoción y un saber determinados y singulares.

Carlos Skliar

En las últimas décadas los estudios sobre la paz siguieron tres líneas de análisis: la educación para la paz, la construcción de paz y la investigación sobre la paz. El objeto de estudio, que se describe a continuación, se centra en el segundo rubro al visibilizar las alternativas de paz que construyen entre pares los estudiantes de secundaria a partir de sus saberes.

El presente documento tiene la finalidad de esbozar los resultados del diagnóstico, los cuales corresponden a la primera etapa concluida, de un total de cinco, que integran esta investigación cualitativa. El marco teórico que la constituye reúne

aportaciones de la investigación acción Intercultural (2008), la fenomenología (Schütz, 1995), la pedagogía (Skliar, 2002, 2009), el pensamiento decolonial (Santos, 2006) y la interculturalidad crítica (Sandoval, 2016).

El diagnóstico de la investigación comprendió un periodo entre septiembre de 2018 y enero de 2020, en el que se realizó la primera fase del trabajo de campo; la segunda fase se efectuará durante la implementación de la propuesta de intervención. La información empírica que se recopiló durante el diagnóstico fundamentó los ajustes teóricos y permitió sentar las bases para la propuesta de intervención.

Asimismo, la experiencia de 17 años como profesora horas clase en diferentes escuelas secundarias, posibilitó una retroalimentación continua entre la construcción del diagnóstico y mi práctica docente. Me fue necesario reconfigurar continuamente el distanciamiento entre lo que registraba como información empírica, el análisis del referente teórico de los seminarios y los *cambios* que vivía al interior de las escuelas durante mi jornada laboral.

Cambios, una palabra común con la que intento reducir el complejo proceso mediante el cual esta investigación ha modificado mi forma de ejercer la docencia y otros aspectos de mi vida personal. Entre esos *cambios*, y como columna vertebral de esta investigación, el hallazgo más sobresaliente que deseo compartir en estas líneas consiste en narrar cómo descubrí otras maneras de vivir la relación docente-alumno. Centrando la atención en ellos, en los que transitan la educación secundaria silenciados, menospreciados, subestimados, etiquetados como incapaces, inferiores, imprudentes.

Mi intención, en un principio, consistía en evidenciar los dilemas que enfrentamos los docentes al observar que la violencia escolar se ha naturalizado en las aulas de clase, bajo el supuesto de que es cotidiano observar que los estudiantes se agreden física y verbalmente. El protagonista en esa investigación era el profesor. Los estudiantes, y especialmente su comportamiento, representaban un punto de referencia que explicaba uno de tantos factores que transgreden la armonía de la práctica docente y del entorno escolar. Ahí comenzaron mis angustias teóricas y fue necesario romper esquemas para comprender que, al intentar situarme en una problemática escolar, me era más fácil ver al *otro*, culpar al *otro*, cuestionar lo que hace el *otro*. Parecía que deseaba *comprender* a los alumnos para encontrar la forma de mejorar su convivencia, pero lo hice de una manera en que resultaban juzgados, señalados, etiquetados; hecho que fortalecía mi estatus como profesora al sentirme con la autoridad de enunciar cómo deben comportarse, cómo deben interactuar, cómo deben relacionarse.

En ocasiones los docentes estamos tan habituados a tomar decisiones que, al parecer, también las tomamos por *otros*. Les indicamos a los estudiantes qué hacer, cómo hacerlo, cuándo hacerlo y no ponemos atención en lo que quieren decirnos. Yo no escuchaba lo que ellos me decían en las entrevistas, sino que escuchaba lo que yo quería decir con esta investigación. El referente empírico me dio la pauta para reconocer el gran compromiso que tenía frente a mí de darles voz. Así lo explica Carlos Skliar (2009):

El desafío, nuestro desafío en tanto adultos y en tanto docentes, es precisamente eludir la tentación moralista, aquella que siempre tiene algo que decir, que no se cansa de aconsejar y que no es capaz de ponerse del otro lado, en el lugar del otro (p. 91).

Durante el trabajo de campo, al cuestionarles sobre los golpes o groserías entre pares, me encontré con respuestas como: “Así nos llevamos”, “Estamos jugando”. También me percaté de situaciones en las que, después de narrarme que vivían momentos de vulnerabilidad al *llevarse pesado* con algún compañero, los involucrados continuaban jugando juntos, platicando, compartiendo. De este modo el foco de atención dirigido a la violencia entre pares se desvió hacia la indagación en torno a la convivencia escolar, específicamente en el sentido de distinguir cómo construyen alternativas de paz; este camino resultó fructífero. Al considerar insuficiente mi perspectiva para entender el mundo de vida de los estudiantes, decidí darles voz a sus saberes para comprender sus *códigos de convivencia*.

Retomar los saberes de los alumnos, como el componente principal de la construcción de alternativas de paz en las escuelas secundarias, representa una provocación para quienes otorgan a los estudiantes un lugar subordinado en la producción de conocimientos y creación de la cultura en el contexto escolar. En la actualidad hay quienes siguen reproduciendo estructuras de una cultura occidental que nos fue impuesta desde la colonización, estructuras que desconocen saberes distintos a los legitimados con base en dicotomías y en jerarquías. Santos (2006) plantea que una forma de racionalidad occidental que prevalece es la *razón metonímica*:

[...] la razón metonímica tiene esta doble idea de las dicotomías y de las jerarquías, por lo que no es posible pensar por afuera de las totalidades: no puedo pensar el sur sin el norte; a la mujer sin el hombre; no puedo pensar al esclavo sin el amo. Pero lo que debemos buscar es si en esas realidades no hay cosas que están por fuera de esta totalidad: qué hay en la mujer que no depende de la relación con el hombre; qué hay en el sur que no depende de la relación con el norte; qué hay en el esclavo que no depende de la relación con el amo. Es decir, pensar por fuera de la totalidad (p. 22).

La razón metonímica es uno de los principios de la estructura funcional de las escuelas secundarias. Por ejemplo, la dicotomía docente-alumno implica una jerarquía, al grado de que resulta complejo pensar en ese espacio al alumno sin el profesor. El docente dispone de experiencia, autoridad, conocimientos. Los adolescentes son concebidos como pupilos, aprendices, inexpertos, difícilmente reconocidos como poseedores de consciencia, discernimiento, entendimiento. Por ende, esta forma de racionalidad lleva a etiquetarlos y clasificarlos en una totalidad homogeneizante.

Aunque los esfuerzos por despersonalizar a los estudiantes son arduos, siempre existen aquellos quienes logran evadir los estándares, que esquivan las normas, escabullen la vigilancia, quienes rompen con la armonía escolar que intenta ser preservada. Pensarlos como una totalidad propicia de la cual es necesario mutilar todo aquello que rebase los límites establecidos, los sitúa en una posición supeditada a lo que el docente tiene que decir. Así se invisibiliza su potencial, sus cualidades, sus saberes.

En consecuencia, la pregunta incipiente de la investigación surgió como resultado de reflexionar entre lo que deseaba investigar, lo que encontré en el referente empírico y la voluntad de encontrar otras miradas a partir de la pregunta, ¿Es posible que haya una forma distinta de comprender la convivencia entre pares en la escuela secundaria?

Por lo anterior, el diagnóstico de la investigación (que sigue en curso) propone ejes de análisis para comprender la convivencia escolar entre pares, así como para entender qué es una alternativa de paz, desde lo que aportan los testimonios de los estudiantes de secundaria, desde sus códigos de convivencia y desde sus saberes.

Metodología para tejer comprensiones

El diagnóstico se llevó a cabo entre septiembre de 2018 y enero de 2020. Durante ese tiempo se realizaron cuatro entrevistas individuales, seis entrevistas grupales, dos observaciones de la jornada escolar y una intervención en la reunión de padres de familia durante la entrega de los resultados trimestrales de evaluación.

Para el registro del referente empírico se consideró un enfoque etnográfico para los Conflictos y la Paz, debido a que esta propuesta de Sandoval (2018):

[...] se orienta a desarrollar investigación aplicada con métodos etnográficos y de acción participativos que transformen con pedagogías interculturales y de paz las relaciones violentas, agresivas, belicosas y de desintegración del tejido de la comunidad educativa o social, por la convivencia pacífica en el aula y la escuela [...]” (p. 7).

Esta línea teórico-metodológica se ajusta a las necesidades y características del objeto de estudio. Durante el trabajo de campo del diagnóstico, la información fue sistematizada e interpretada para presentar avances de investigación. En esta recolección de datos pueden diferenciarse dos etapas. La primera, basada en el planteamiento de que los estudiantes de secundaria han naturalizado la violencia entre pares, en la que el análisis denotó que el marco teórico no sostenía la interpretación del referente empírico. Se realizaron algunos ajustes y de este modo en la segunda etapa se recopiló información teórica y empírica con base en testimonios relacionados con la convivencia escolar.

Los criterios para seleccionar a quienes participan en esta investigación se establecieron con base en las particularidades de las dos escuelas secundarias en las que laboro actualmente (Ecatepec de Morelos, Estado de México). Llevar a cabo las mismas actividades y acciones en ambas instituciones no fue posible, debido a que cada una posee características organizativas y administrativas propias. En ambos casos expliqué que guardaría la confidencialidad tanto de los datos de la secundaria como de los estudiantes.

Se recurrió al registro etnográfico en un diario de campo, en el que se documentaron aspectos relevantes de las Observaciones (Rodríguez, Gil y García, 1999), las Entrevistas en profundidad (Taylor y Bogdan, 1987) y todo aquello que resultara importante para la investigación.

Las entrevistas fueron individuales y colectivas, se realizaron bajo el formato de una “conversación entre iguales”, tal y como lo proponen Taylor y Bogdan (1987), mediante un guion de entrevista previo, organizado por medio de observables, cada

uno con sus preguntas correspondientes. Se grabaron en audio y se transcribieron en documentos numerados con datos de identificación. En la transcripción de las entrevistas las páginas fueron numeradas para citar fragmentos del referente empírico en el cuerpo de la tesis.

De los cuatro sistemas de observación¹ que desarrollaron Rodríguez, Gil y García (1999), se utilizó el sistema narrativo, porque a través de él se registra “[...] la ocurrencia natural de las acciones, acontecimientos, conductas, etc., sin tratar de filtrar lo que ocurre de forma sistemática [...]” (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 162).

Las observaciones no fueron programadas premeditadamente, pues laborar en el lugar del trabajo de campo me facilitó apreciar los elementos sustanciales para la investigación durante diferentes momentos y actividades escolares, bajo la guía de observables contruidos a partir del referente teórico. Las observaciones se codificaron para su identificación.

El referente empírico se procesó utilizando las transcripciones de las entrevistas en profundidad y el registro de observaciones del diario de campo, para construir cuadros de aproximación analítica

En una segunda versión de los cuadros de aproximación analítica se organizaron tendencias y recurrencias, las cuales se relacionaron con posibles categorías empíricas y teóricas, como se muestra en el siguiente ejemplo:

¹ Sistemas categoriales, descriptivos, narrativos y tecnológicos (Rodríguez, Gil y García, 1999).

Tabla 1. Cuadro de aproximación analítica

#	OBSERVABLE	CLAVE	TRANSCRIPCIÓN	RECURRENCIA POSIBLE CATEGORÍA SOCIAL/ EMPÍRICA	CATEGORÍA TEÓRICA
1	*Violencia física	D4AD-EP1-03/12/2018	-Alumno Dorian: Estábamos ahora sí que en bola y yo estaba plati... estaba parado y platicando con Bruno cuando de repente este Luis llegó por atrás, me agarró del cuello y me empezó... empezó a hacer presión.	*PODER *FUERZA FÍSICA	*VIOLENCIA DIRECTA (GALTUNG)

Fuente: Elaboración propia

Dimensión teórico- pedagógica

Para dimensionar preliminarmente la mirada teórica a partir de la cual construí el objeto de estudio, recurrí a algunas aportaciones de organismos internacionales, las cuales aparecen en primer término. Posteriormente se esboza la categoría intermedia de *Códigos de convivencia*, cuyo planteamiento agrupa el análisis del referente empírico recabado durante el diagnóstico escolar.

De acuerdo con la UNESCO (2014), existen diferentes orientaciones conceptuales respecto a qué es la convivencia escolar, entre las que se encuentran tres: la convivencia escolar como un medio para lograr el aprendizaje, la convivencia escolar como un fin en sí mismo y la convivencia escolar entendida como la prevención de violencia. La primera conceptualización

[...] tenderá a involucrar más a los profesores en la comprensión de que ellos son parte de la solución, en tanto pueden ser también parte del problema, y tenderá a vincular la convivencia escolar con los aspectos técnico-pedagógicos, para crear ambientes de aprendizaje que logren mejorar el rendimiento de todos los estudiantes. (UNESCO, 2014, p. 3).

Es decir, la forma en que se relacionan entre sí docentes y estudiantes repercute directamente en los resultados académicos, específicamente en el logro de los aprendizajes. La segunda, como un fin en sí mismo:

[...] una concepción de convivencia escolar de tipo transformacional vincula a la escuela con la formación en ciertos valores sociales y humanos [...] con el ethos escolar, generando una fuerte identidad de estudiantes y apoderados con la escuela y promoviendo acciones de la comunidad escolar que trascienden el aula". (UNESCO, 2014, p. 3).

En otras palabras, la escuela funge como semillero de estudiantes que proyecten dentro y fuera de ella cómo convivir. Y la tercera entiende a "[...] la convivencia focalizada en los problemas de conducta de los estudiantes tenderá a generar sistemas de castigo ante la falta de cumplimiento de las normas esperadas, fortalecerá la crea-

ción de sistemas de normas y velará por su cumplimiento” (UNESCO, 2014, p. 3). Por tanto, se trata de una visión centrada en el *deber ser*, en la que convivir *inadecuadamente* genera sanciones y reprimendas.

La reflexión en torno a estas tres formas de conceptualizar la convivencia escolar me llevó a reconocer que la presente investigación inicialmente se situó en el tercer rubro: el análisis de la convivencia escolar desde una perspectiva de violencia. La violencia escolar es el punto de partida, ineludiblemente se recurrirá a esta categoría, pero cabe aclarar que no es la parte sustancial.

¿Qué se entiende por violencia escolar? ¿Es viable considerar que no todas las agresiones físicas y/o verbales representan expresiones de lo que se concibe como violencia escolar? La respuesta está en construcción. Sin embargo, cabe aclarar que la presente investigación se deslinda de los estudios sobre el acoso escolar. Para ello es necesario distinguir que en las escuelas secundarias es común referirse a ciertas conductas utilizando los términos: *agresión, bullying, acoso, violencia*, algunas veces como sinónimos. Hoy en día los medios de comunicación y de información, así como las redes sociales, refuerzan especialmente el uso de la palabra *bullying* al utilizarla para darle voz a ciertos fenómenos escolares, que les proporcionan altos niveles de audiencia y que les permiten atraer la atención mediática de la población.

A nivel nacional e internacional el *bullying* se ha convertido, en las últimas décadas, en un referente de políticas educativas y de investigación. Para precisar su conceptualización: “El *bullying* representa un fenómeno específico de comportamientos agresivos repetidos en los que existe una diferencia sistemática de poder entre abusador

y *víctima*” (UNESCO, 2012, p. 5). Es decir, una serie de actos que implican el uso de la fuerza física y de otros elementos de forma periódica, con la finalidad de someter y dominar.

A diferencia del bullying, “[...] el término *violencia* es polisémico. Es una categoría que se construye socialmente y que, debido a ello, no tiene un sentido único. Por el contrario, el sentido que adopta es dinámico y cambiante, dependiendo de múltiples factores socioculturales” (UNICEF, 2011, p. 8). Por lo tanto, retomar en esta investigación términos como “agresión física” o “agresión verbal” se considera un análisis en torno a la *violencia*, ya que representa una veta más significativa para esta investigación.

Los códigos de convivencia escolar

Convivir implica *estar con otros*. La forma en que se construye ese *estar* obedece a procesos en los que interviene la subjetividad. En la escuela secundaria se establecen distancias y puntos de encuentro: *yo* y los *otros*, los *otros* y *yo*. Ese *otro*, la *alteridad*, comparte espacios y momentos conmigo. Sé que el *otro* es *otro* porque es diferente a mí y es diferente a mí porque no soy *yo*. Skliar (2002) plantea, en una pregunta y en su respuesta, aspectos que en el trabajo de campo reconocí como parte de lo que observaba, pero que me fue difícil interpretar:

¿Quién es, “verdaderamente”, el otro? [...] La pregunta es una pregunta que insiste sobre la espacialidad del otro y no sobre su literalidad. Es una pregunta acerca de las espacialidades asignadas, designadas, enunciadas, anunciadas, ignoradas, conquistadas. Sobre la distribución del otro en el espacio de la mismidad y en un espacio otro. Sobre el perpetuo conflicto entre los espacios. Sobre la negación y la

afirmación de los espacios. Sobre la pérdida y el hallazgo de los espacios. Sobre los espacios que, aún en convivencia, se ignoran mutuamente. Sobre espacios que no conviven pero que, ciertamente, respiran su propio aire. (Skliar, 2002, p. 90).

Cuando reconocemos a los *otros* literalmente, sabemos que están ahí, aceptamos que son *diferentes*. En la escuela hay cabida para todos, así lo disponen las leyes, las normas y los documentos emitidos por organismos internacionales. Como docentes y como alumnos sabemos que ineludiblemente estaremos con *otros*. ¿Pero qué hay de la distribución de los espacios a la que alude Skliar (2002)? Lo que está en pugna en la escuela es la territorialidad, el dominio de los espacios. Para ahondar en ello ejemplificaré cinco tipos de distribución de los espacios en la educación secundaria, los cuales fueron reconocidos a partir de los resultados del diagnóstico y fungen como categorías en esta investigación.

Espacios físicos – El círculo de Satán

Los espacios físicos en la escuela se encuentran delineados físicamente: cada grupo reconoce el espacio de su aula, las zonas de seguridad, el lugar para realizar las ceremonias cívicas, etc. Pero también existen espacios definidos de manera implícita. En el siguiente fragmento, Enrique explica cómo la acción de ocupar un espacio distinto a la inicial resuelve la tensión entre el *deber ser* y el *ser*:

Elia: *Enrique, dame un ejemplo de violencia física en la escuela.*

Enrique: *Cuando jugamos el círculo de Satán.*

Elia: *¿Qué es eso?*

Enrique: *Todos nos ponemos juntos y alzamos las manos, uno se pone en el centro y tiene que adivinar quién le dio el sape para poder salir y que el que le dio el sape entre al círculo.*

Elia: *¿En qué momentos juegan eso?*

Enrique: *En los recesos.*

Elia: *¿Alguna vez algún maestro les ha llamado la atención por ese motivo?*

Enrique: *Sí, pero nos dicen que no lo hagamos cuando nos vean.*

Elia: *O sea te dicen: “Dejen de jugar así” ¿y ya? ¿y qué pasa, si dejan de jugar?*

Enrique: *Nos vamos a otro lado y le seguimos. ¿Otro ejemplo?*

(D2G3A-EPG2-20/11/2018, p. 4-5).

Los profesores indican lo que los alumnos *deben o no deben* hacer, y aunque les prohíben *sapearse*, ellos *saben* cómo librar la indicación. La cuestión radica en el espacio: si modifican la ubicación, resuelven la tensión.

Espacios curriculares y Espacios lingüísticos – Papelito con groserías.

Durante el trabajo de campo, mientras trabajaba, me encontré con una situación que decidí documentar. En la clase de Lengua Materna Español en un grupo de primer grado me encontraba aplicando un examen de ortografía. Les pedí el papelito, lo abrí y lo leí para corroborar qué tipo de información contenía, pues en un principio pensé que se estaban pasando las respuestas del examen. Después de leerlo, no dije nada

sobre su contenido, solo le indiqué al grupo que continuara con el examen. Al terminar la aplicación del examen llamé a los involucrados e inicié la grabación, de ella seleccioné el siguiente fragmento:

Elia: *Ya te dije que no vas a tener un problema, yo nada más quiero que seas honesto. Quizá te dé un poco de pena, porque a mí me daría pena, honestamente, decir “quiero andar con alguien” y que esa persona esté aquí y que diga que no. Es un rechazo finalmente, yo entiendo esa parte y a lo mejor si estoy invadiendo tu espacio personal, porque eso es un asunto privado, te ofrezco una disculpa, no deberíamos estar hablando en clase de quién te gusta o con quién quieres andar. El problema es que tú en clase, mientras estamos haciendo un examen, estás tratando estos asuntos personales y cuando yo me doy cuenta, yo veo unas groserías muy fuertes y entonces, aunque sea un asunto personal, yo no lo puedo dejar pasar porque lo estás haciendo en mi clase, ¿sí me entiendes? Entonces me da mucha pena estarte evidenciando un asunto personal, que a lo mejor es lo que siento que a ti te da pena, ¿no? Y tienes razón, pero entonces si yo no quiero que toquen mis asuntos personales, no lo hago en los momentos que no debo, yo lo trato en el receso que es el tiempo para mis asuntos personales de la escuela. No lo hago durante un examen de ortografía. ¿Estás de acuerdo?*

Leonel: *Sí [...]*

Elia: *Muy bien, entonces dice aquí... (Empezamos a ver con detalle los dos papelititos que están en el escritorio) [...]*

Alma: *Eso nada más lo escribió Leonel (Se refieren a donde dice: “Ya valió verga”).*

Elia: *Esto lo escribió Leonel.*

Alma: Sí.

Carolina: Y yo le puse abajo, pero por qué, pero yo me refería al corazón.

Cristopher: Y esto lo pusieron solo de broma (Indica la frase que dice: "Un puto orejón para que lo quiero estás bien culero pinche negro bastardo").

Elia: Esto, ¿quién lo puso?, ¿tú? (Señalo donde dice: ¿quieres ser mi novio?).

Cristopher: Sí, maestra.

Elia: ¿Ahora tú qué tienes que ver en esta historia? (los alumnos ríen).

Cristopher: Es que haga de cuenta que desde un día ya me había dicho que este Leonel le dijo por mensaje (Messenger) a ella que si quería ser su novia, que la estaba fastidiando y fastidiando.

Elia: Carolina te dijo que Leonel le mandó un mensaje.

Cristopher: Y ahorita que mandó el mensaje (los papelitos) me dijo Carolina: Mira, ve qué me puso y vi las groserías que este Leonel le estaba diciendo a ella; que era una zorra y no sé qué tanto. Y yo por eso agarré y le empecé a contestar a Leonel. Y solamente a esta Alma, este Leonel le dijo que le dijera a Carolina que sí quería ser su novia, y esta Carolina fue y le dijo que no. (D1G1B-EPG1-30/10/2018, p. 6-8).

En este fragmento se aprecia la afrenta por dos espacios, el lingüístico y el curricular. Respecto al lingüístico cabe mencionar que la decisión de registrar lo ocurrido obedeció al lenguaje empleado en el papel. Las palabras altisonantes me parecieron

grotescas y muy fuertes. En ese momento no alcancé a comprender que, aunque culturalmente ese tipo de lenguaje caracteriza a nuestro país, es común que se les prohíba a los estudiantes emplearlo en el espacio escolar.

La normatividad reclama ese espacio, no está dispuesta a compartirlo con un código lingüístico que transgrede los límites impuestos en sus lineamientos. Claramente puede notarse que los estudiantes *saben* qué palabras utilizar para expresar enojo, frustración, burla, diversión; por lo que al mismo tiempo se les niega el espacio a los estudiantes de *ser humanos*, de *sentir*. El lenguaje escrito en la escuela secundaria también tiene su propio espacio y no puede ser invadido por asuntos personales, su función radica en ser reproducido por medio de actividades exclusivamente académicas.

Por otro lado, mi función como docente al intervenir también consistió en reclamar el espacio curricular, el espacio destinado a actividades escolares, como si fuera posible tener espacios exclusivos para *ser*:

[...] si yo no quiero que toquen mis asuntos personales, no lo hago en los momentos que no debo, yo lo trato en el receso que es el tiempo para mis asuntos personales de la escuela. No lo hago durante un examen de ortografía. (D1G1B-EPG1-30/10/2018, p. 6).

Los profesores no siempre estamos dispuestos a ceder espacios. Sin embargo, no entendemos que no los piden, los toman. Porque es difícil fragmentarnos, mutilarnos a nosotros mismos para dejar de *sentir*, de *ser* a voluntad de las normas de lo escolar, de lo institucional, de lo curricular.

Espacios de elección – Regaño de una maestra a Jimena

Como parte del trabajo de campo vinculé mi labor docente con la de investigadora. Recopilé evidencias de actividades escolares en las que trabajamos contenidos del Plan y Programa de Estudio de la asignatura y que sirvieron de pretexto para reunir testimonios vinculados al objeto de estudio. En un grupo de segundo grado en Lengua Materna Español llevamos a cabo una Mesa redonda con la temática: Violencia Escolar y códigos de convivencia. En ella resaltó la voz de Jimena, quien *sabe* cuál es su espacio de elección, y explicó cómo los docentes intentamos invadir estas áreas del mundo de vida de los estudiantes:

Janet: *Yo hace un año tuve una experiencia con mis amigas, me llegaron a regañar porque nosotras nos llevábamos, nos poníamos apodos, así como novios, pero jugando.*

Elia: *¿Por ejemplo?*

Janet: *¿Cómo?*

Elia: *¿Qué decían?*

Janet: *Ah nos decíamos mi amor o bebé o así. Y este pues era entre nosotras como nos llevábamos y pues la maestra lo notó, nos regañó. Y ella nos preguntaba que por qué nos llevábamos así si éramos amigas. Ella me decía que también tenía sus amigas y no tenía por qué tratarlas así. Y yo digo que cada amistad, cada grupo de personas es diferente y tal vez por eso se llevan así. Hay unas que aguantan más, en este caso si se*

llegan a pegar o si se llegan a insultar, tal vez aguanten y lo acepten. Hay otras que ponen un límite y se tienen más respeto y pues saben obviamente que es más sano convivir en paz. (D5G2E-EPG3-MR1-24/10/2019, p. 9-10).

En el testimonio anterior Janet describe que hay diferencias entre la forma en que deciden relacionarse los adolescentes con sus amigos y en cómo lo hacemos los adultos. De manera indirecta afirma que hay un margen de comprensión hacia el proceso intersubjetivo mediante el cual interactuamos con quienes nos rodean. Su argumento radica en reconocer que somos diferentes, en que es posible establecer límites.

Espacios limítrofes – Límites en la amistad de Dorian y Francisco

La entrevista fue motivada por la mamá del alumno Dorian. La señora sabía de mi trabajo de investigación pues estuvo en la reunión donde informé a los padres de familia. Fue a buscarme a la escuela para pedirme de favor que investigara la agresión que vivió en la escuela su hijo el jueves 29 de noviembre de 2018, durante la clase de Español, mientras la profesora registraba el trabajo en clase. Expresó su preocupación por la forma en que conviven los alumnos del grupo de 3° "A". Me explicó que alguien lo ahorcó jugando. Que ella se dio el tiempo para escuchar de su hijo lo que había pasado, que lo hizo desvestirse para revisar que no tuviera alguna otra marca en el cuerpo que denotara que alguien estaba agrediendo físicamente de manera reiterativa. Al corroborar que no se trataba de una situación de ese tipo se tranquilizó. De la entrevista con el alumno retomé el siguiente fragmento:

Elia: Bueno y ¿qué hiciste?

Dorian: No pues este... metí mi mano en el antebrazo de Francisco, jalé y pues... jalé poco aire, no mucho y en cuanto lo alcancé a jalar bajé inmediatamente la mandíbula para hacer como que una presión entre su brazo y mi cuello, y ya me soltó y en seguida jalé aire.

Elia: ¿Y luego?

Dorian: La reacción involuntaria fue que me empezaron a lagrimear los ojos y ya como que me estabilicé y ya.

Andrea: Por el miedo.

Elia: El miedo y la falta de aire ¿no?

Dorian: Ajá.

Elia: Oye y luego ¿qué pasó?

Dorian: Y pues ya este... Francisco me dijo... me dijo: no pues perdóname no quería llegar a este grado. Le dije: no pues que yo ya no me iba a llevar así, ya mejor decidí como que en esos juegos apartarme y ya me dijo: No sí. Me pidió disculpas aquí en persona y también me mandó mensaje: No que discúlpame.

Andrea: ¿Quién?

Dorian: Francisco

Elia: También se espantó.

Dorian: Ajá, me imagino que sí. (D4AD-EP1-03/12/2018, p. 6).

Cada uno entendió cuál era su espacio en esa experiencia. Dorian *sabe* establecer límites en las acciones e interacciones de amistad con Francisco; aceptó la disculpa, pero especificó que prefería apartarse de ese tipo de juegos. Francisco *sabe*, a su vez, que sobrepasó la frontera entre jugar y herir a un amigo, por ello se disculpó.

Finalmente quiero hacer hincapié en que en esta distribución de espacios están en juego también los saberes y los códigos de convivencia de los estudiantes. Cómo se abordarán estos aspectos en la investigación se detalla en el siguiente apartado.

El problema de investigación

En el caso de la convivencia escolar, actualmente el discurso oficial a nivel nacional e internacional está permeado de expresiones que la relacionan con la interculturalidad, equidad, inclusión y diversidad; sin embargo, tal como se describirá en este apartado, los docentes entendemos por experiencia propia que existe una importante brecha entre el discurso políticamente correcto y la realidad que se vive en las aulas de clase.

La idea de una *escuela para todos* refuerza el anhelo social de una *convivencia pacífica* en la que los problemas y conflictos se desvanecen. Los alumnos añoran interactuar con *otros* sin complicaciones, desean ser aceptados, apreciados, escuchados, comprendidos. Esta concepción de la realidad, basada en una perspectiva ambivalente en la que la violencia representa el opuesto de convivencia, obstaculiza apreciar que la interacción humana se caracteriza por una gama de matices en los que están presentes los desacuerdos, las tensiones, pero sobre todo “las diferencias” (Figura 1).



Figura 1. Se muestra la dicotomía entre la violencia y la convivencia escolar. Fuente: Elaboración propia.

Frecuentemente se afirma que somos seres sociales: se da por hecho que poseemos la capacidad de compartir espacios y momentos con quienes nos rodean, con “otros” que son diferentes. *“Las diferencias son inherentes a los seres humanos, siendo una muy principal la diferencia que emana de la procedencia cultural, sustento dinámico y cambiante desde el cual el sujeto construye su identidad propia”* (UNESCO, 2007, cit. en la UNESCO, 2008, p. 13). Considerar que somos “diferentes” sustenta la concepción de “diversidad”. El camino de la diversidad cultural a la diversidad escolar pareciera sencillo, debido a que organismos internacionales y naciones han incluido en las leyes el derecho a ser “diferente”.

Ser “diferente” puede representar una cualidad, una desventaja o simplemente una característica. El contexto es fundamental para determinar cómo operan las “diferencias”. En la escuela secundaria, por ejemplo, las diferencias permiten que los alumnos se agrupen o se alejen de los demás. Hay quienes tienen los mismos gustos (ya sea musicales, de deportes, lectura, videojuegos, etc.) y ello les permite establecer lazos más cercanos; pero también es posible que debido a esas preferencias rechacen a quienes no las comparten.

En otros casos los estudiantes no se alejan de quien es “diferente”, sino que les atrae precisamente por ese motivo, porque es lo que no pueden ser, porque quieren aprender a ser de ese modo, porque estar con el que es “diferente” les trae algún tipo de beneficio, como obtener aprobación y reconocimiento del grupo. Hay quienes son segregados por ser “diferentes”, lo cual les convierte en minorías al interior de las aulas de clase, pero paradójicamente esto les da identidad para permanecer juntos y los fortalece.

Como docentes también notamos otras “diferencias”, las que existen cuando un alumno repetidor del grado no encaja en la dinámica de convivencia del grupo; las que quedan de manifiesto en el estudiante que trae a la escuela cigarrillos, alcohol o sustancias nocivas; en la alumna que siempre se queja de dolor de estómago o de cabeza, ya sea porque no se alimenta adecuadamente o porque no controla sus emociones y las canaliza como malestares físicos, o en el que hace reír a todos con lo que dice o hace; y así podríamos enumerar un sin fin de diferencias.

Y aunque hay un sinnúmero de diferencias, los estudiantes conviven. Utilizo el término “convivir” porque es la palabra con la que desde lo empírico puedo expresar que interactúan entre sí acordando dinámicas, participando e incluso estableciendo reglas. A este fenómeno le he llamado *Código de convivencia* escolar. *Código* porque se trata de un lenguaje que desde el exterior no podemos entender fácilmente los profesores, se trata de una categoría del intérprete.

La cuestión es que, de acuerdo con los resultados del diagnóstico, puedo afirmar que la convivencia escolar es una especie de entretejido que va enlazando diversos elementos por su sentido y significado; este proceso permite la construcción de códigos de convivencia, tal como se aprecia en la Figura 2.



CONSTRUCCIÓN DE CÓDIGOS DE CONVIVENCIA

Figura 2. Se presenta el proceso que permite la construcción de códigos de convivencia. Fuente: Elaboración propia.

Se trata de un planteamiento de convivencia escolar opuesto al *deber ser* en las escuelas secundarias, el cual se fundamenta en lineamientos legales, normativos y curriculares. Es así, como se sabe que existe un punto de referencia que define lo que es *adecuado* e *inadecuado*. Con base en un discurso oficial, la convivencia escolar se concibe como:

[...] la condición en la que toda la comunidad educativa establece relaciones interpersonales armónicas, pacíficas e inclusivas, basadas en valores y en el respeto a los derechos humanos, donde se respetan y se valoran las diferencias, se regulan las emociones y los comportamientos, se establecen acuerdos y se maneja pacíficamente el conflicto, se respetan las reglas y se logra la participación proactiva de las familias. (SEP, 2018, p. 2).

Todo lo que está fuera de dichos lineamientos es inaceptable para el dogma institucional. No obstante, las posibilidades y variaciones existen, no desaparecen al etiquetarse como prohibidas, sino que siguen ahí, aunque a la vista de los profesores no son pautas de conducta admisibles.

Si bien las relaciones interpersonales deben ser armónicas, pacíficas e inclusivas (SEP, 2018), es evidente que existe una discrepancia con la realidad escolar. No comprendemos su mundo de vida, un mundo que tiene sentido y significado para ellos. Schütz (1995) nos da indicios del por qué:

Yo, el ser humano nacido en este mundo y que vive ingenuamente en él, soy el centro de este mundo en la situación histórica de mi «Aquí y Ahora» actual; soy el «origen de coordenadas hacia el cual se orienta su constitución». Es decir, este mundo tiene significación y sentido ante todo por mí y para mí [...] El lugar en que

vivo no tiene significación para mí como concepto geográfico, sino como mi hogar. Los objetos que uso cotidianamente tienen significación como mis implementos, y los hombres con quienes estoy en determinadas relaciones son mis parientes, mis amigos o extraños. (Schütz, 1995 p. 138).

Al preguntar cómo construyen alternativas de paz los estudiantes de secundaria es necesario entender que estamos frente una compleja urdimbre en la que quizá podamos identificar cómo se conectan algunos puntos, pero parte de la estructura siempre será imposible de apreciar, debido a que las relaciones humanas representan un vasto objeto de estudio en el que no existen verdades universales, sino únicamente oportunidades para acercarnos a su comprensión.

Referencias

- Sandoval, F. E. A. (2018). *Etnografía e Investigación Acción intercultural para los conflictos y la paz. Metodologías decolonizadoras*. Venezuela: Editorial Alfonso Arena, F. P.
- Santos, B. (2006). *La sociología de las Ausencias y la Sociología de las emergencias: para una ecología de saberes*. Argentina: CLACSO.
- Schütz, A. (1995). *El problema de la realidad social*. (ed. segunda). Argentina: Amorrortu.
- Skliar, C (2002). *Alteridades y pedagogías. O... ¿Y si el otro no estuviera ahí?* Revista Educación y Sociedad, (23),79. Recuperado de: <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/PolSocioeducativas/Documentos/Integracion/2016/Alteridades%20y%20Pedagogias%20-%20Carlos%20Skliar.pdf>

- Skliar (2009). El mundo roto: adolescencia y cuidado del otro. *El cuidado del otro*. Buenos Aires, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.
- Taylor, S. J. y Bogdan R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Editorial Paidós.
- UNESCO, (2019). *Agenda 2030*. Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf
- UNESCO (2007). Educación de Calidad para Todos: un asunto de derechos humanos, Santiago, Chile, OREALC/UNESCO. Citado en: UNESCO, (2008). Educación y diversidad cultural. Lecciones desde la práctica innovadora de América Latina. Santiago, Chile, OREALC, UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162699>
- UNESCO, (2008). *Educación y diversidad cultural. Lecciones desde la práctica innovadora de América Latina*. Santiago, Chile, OREALC, UNESCO. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162699>
- UNICEF (2011). *Clima, conflictos y violencia en la escuela*. Argentina. Recuperado de: <http://dide.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/4547/Clima%2C%20conflictos%20y%20violencia%20en%20la%20escuela.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- UNESCO (2012). *Análisis del clima escolar ¿Poderoso factor que explica el aprendizaje en América latina y el Caribe?* España, Editorial Santillana. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/analisis-del-clima-escolar.pdf>

UNESCO (2014). *Convivencia escolar*. Apuntes. Educación y desarrollo Post-2015. Oficina de Santiago. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (4). Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/APUNTE04-ESP.pdf>

Documentando una experiencia intercultural en educación secundaria

Lucía Bueno Velázquez

La presente investigación surge de la necesidad de encontrar alternativas de no violencia con mis alumnos de secundaria. Durante el tiempo que he estado como docente, he presenciado muchas situaciones de violencia directa (golpes, insultos, empujones, esconder las mochilas, apodos, mofas, quitar las pertenencias ajenas, etc.) entre los y las alumnas de nivel secundaria. Considerando que:

La violencia puede ser vista como una privación de los derechos humanos fundamentales, en términos más genéricos hacia la vida, eudaimonia, la búsqueda de la felicidad y prosperidad, pero también lo es una disminución del nivel real de satisfacción de las necesidades básicas, por debajo de lo que es potencialmente posible. (Galtung, 2017, p. 150).

Desde la perspectiva planteada por Galtung, puedo decir que la situación descrita es alarmante, dado que la violencia que se da entre los alumnos y alumnas pone en riesgo su propia vida. Galtung (2017) menciona también que el acto violento se va incrementando con el tiempo. De este modo, puedo decir que se puede volver una

bomba contra la integridad física y emocional de alumnos o alumnas, así como de los docentes mismos. En la escuela se viven cada vez con más frecuencia situaciones como la siguiente:

Una alumna golpeaba constantemente en la nuca a uno de sus compañeros, él reaccionó de manera violenta; porque se levantó de su lugar y se fue directamente sobre la alumna empujándola contra la pared, esto provocó que la alumna perdiera tres dientes y el enojo del padre de familia; y ante esta situación de violencia, la institución debe intervenir levantando un acta circunstanciada, según el artículo 83 fracción XIII de la Ley General de Niñas, Niños y Adolescentes, en la escuela donde se describan los hechos de supuesta violencia que fue ejercida entre pares con consecuencias legales, para el alumno agresor. (MN03/10/2019).

Este fragmento del acta generada a partir de la situación descrita nos revela situaciones que se viven en la cotidianidad de la escuela secundaria. A partir de este caso, podemos comenzar a preguntar si los alumnos(as) dimensionan el grado de daño que le pueden generar al otro. Tal parece que a la estudiante se le hizo fácil golpear en la cabeza a su compañero, sin considerar que la reacción de este pudiera ser tan violenta. En ese sentido me pregunto: ¿esa será su forma de comunicarse con el otro? ¿Lo hará con plena conciencia? ¿Qué pasa con ese otro en ese momento? ¿Por qué toma la decisión de actuar como lo hizo?

La violencia se va incrementando y traspasando, no solo entre alumnos, sino que trasciende al plano de profesor-alumno; porque he escuchado a los compañeros mencionar que ya no saben qué hacer con ciertos alumnos y alumnas con estas actitudes de violencia; porque al decirle que ese comportamiento no es el adecuado se

molestan y contestan de manera violenta. De este modo, los docentes llegamos a estigmatizar a nuestros estudiantes: *"...Marlen una chica, que desde primero era sumamente violenta, muy agresiva, recuerdo como retaba a la maestra de matemáticas"* (D3ES18/09/19).

Como podemos observar, este es el testimonio de una orientadora que nos refiere a una alumna que muestra situaciones de agresividad y violencia, porque utiliza un tono de voz alto, de reto, seguido de miradas fijas contra la maestra. Sin embargo, si consideramos que desde lo psicológico *"...la agresión humana es cualquier comportamiento dirigido hacia otro individuo que se realiza con la intención próxima (inmediata) de causar daño"* (Arias, 2013, p. 11), ¿habrá daño intencional o es una expresión defensiva? ¿En qué medida la reacción de esta estudiante responde a una institución educativa que no la convoca? ¿Hasta qué punto la relación entre docentes y alumnos es vivida por estos últimos como violencia? En la cotidianidad de la vida escolar de la educación secundaria los alumnos son etiquetados como violentos solo por levantar la voz o exigir un derecho. Tal parece que, como maestros nos sentimos con el poder de decirles qué hacer y cómo comportarse y, si no responden a esas expectativas, también de etiquetarlo como alumno problema. Pero entonces no estamos atendiendo al alumno, lo seguimos tratando como problema y solo seguimos un protocolo escolar exigido por un sistema, porque de no ser así, no estamos haciendo lo correcto. Sin embargo, ¿el protocolo posibilita otro tipo de relaciones? ¿Qué es lo correcto y para quién?

Dada estas situaciones tendríamos que problematizar cómo estamos atendiendo la situación de la violencia escolar en nuestras instituciones. ¿Estamos creando alternativas o atendemos violencia con más violencia? Tal vez tendríamos que partir del hecho de que:

[...] hay un equívoco desde el inicio de la discusión sobre la convivencia y el estar juntos en educación: ni la una ni la otra pueden ser pensadas como flechas, signos, símbolos o indicaciones que apuntan necesariamente hacia la armonía, la no-conflictividad, el acuerdo instantáneo, la empatía inmediata, la plena satisfacción educativa. Tal vez en ello radique el primordial error y la mayor desvirtuación del problema: si acaso partiéramos de la idea que la convivencia es pura ambigüedad, afección, contradicción, fricción, no buscaríamos resolver la vida en común a partir de fórmulas solapadas de buenos hábitos y costumbres, morales industrializadas, didácticas del bienestar y del bien-decir, valores insospechables, o necios laboratorios de diálogos ya preconstruidos. (Skliar, 2009, p. 64).

¿Cómo atiende la escuela secundaria en cuestión a este reto del estar juntos, ante la aparente violencia desbordada de los estudiantes? En la cotidianidad de la vida escolar, regularmente respondemos a casos de violencia solicitando la presencia del tutor para informarle sobre la situación de su hijo. De este modo, se presentan casos en los que, desde la perspectiva de los docentes, el estudiante es un problema continuo, tal y como se percibe en el testimonio siguiente donde el profesor "X" ratifica la actitud del adolescente y plantea que *"...él insiste en mostrar una conducta aún extrovertida lo que ocasionaba que la madre de éste, acudiera a la escuela de manera intermitente para atender alguna queja relacionada con la conducta de su hijo."* (D1ES03/09/19). Es así que, cuando frente al padre o madre de familia se muestra la evidencia del comportamiento de su hijo o hija, los padres solo comentan que ya no

saben qué hacer con él o ella y que, si sigue comportándose así, lo(la) van a dar de baja de la escuela o los van a internar. De este modo, como plantea Skliar, tal parece que la forma en que se mira la convivencia tiende a negar la conflictividad, la incertidumbre, la ambigüedad de un espacio escolar como cruce de culturas (Pérez, 2000). Así, todo aquello que rompe con el orden y con la norma es vivido desde la patología y, por tanto hay que intervenir para su arreglo y o su exclusión. Es así como el estudiante “violento” es visto solo desde la carencia, desde lo que no es, aparece como carente de saberes para el estar juntos y se convierte en un otro maléfico que:

Es el otro del mal y el propio origen del mal: la explicación de todo conflicto, la misma negatividad de la cultura; el otro es, en síntesis, aquel espacio que no somos, que no deseamos ser, que nunca fuimos y nunca seremos. El otro está maléficamente fuera de nosotros mismos. (Skliar, 2002, p. 96).

El otro está fuera de nosotros mismos que representa la norma institucional, el protocolo. Norma y protocolo institucional que no reconoce e incluso rechaza la ambigüedad, la irrupción, el rompimiento, la conflictividad. Sin embargo, tendríamos que cuestionar si la búsqueda del orden y la certidumbre han posibilitado que en las escuelas podamos vivir juntos con paz integral.

Esta búsqueda del orden en la escuela secundaria donde se realiza este estudio conduce a que el *otro maléfico* que representa el alumno etiquetado como violento no se quede en ese plano de informarle al padre de familia. Se traslada al espacio de consejo técnico, donde pretendemos crear *soluciones* como colegiado institucional que atiende a ese otro que pone en riesgo al orden. Desde este marco del otro maléfico, las propuestas se han reducido a convertir a la Orientación Educativa en un

ministerio público, donde se emiten tareas o castigos para el estudiante “violento”: hacer las actividades que les faltan en las asignaturas o realizar trabajo de limpieza, como cortar el pasto y pintar la escuela. ¿No habría que preguntarse si esto resuelve la situación de aparente violencia entre ellos y, si al regresar al aula, su relación es distinta? Analicemos el siguiente testimonio:

Lucía: *¿Por qué estás haciendo labor comunitaria?*

José: *Porque me porté mal, no estaba trabajando en clases de matemáticas y le contesté a la maestra y me reportó con orientación, y el acuerdo de convivencia al que llegamos es hacer labor comunitaria.*

Lucía: *Pero ¿te gusta que te pongan a hacer ese trabajo?*

José: *Sí, porque no me gustan las matemáticas y me gusta andar afuera. (M13/12/19).*

Como podemos ver, el alumno refiere que es mejor hacer limpieza en la escuela que estar en clase de matemáticas. Por otra parte, parecería que el trabajo comunitario es un castigo por no ser y hacer lo que la institución requiere. ¿En qué medida esta aparente alternativa es contraproducente, si lo que se pretende es generar relaciones de cooperación y encuentro con el otro? Hacer por y para la comunidad es fundamental para vincularnos y sentir al otro, pero tal parece que nuestra institución lo utiliza para evidenciar y castigar. Por tanto, habría que preguntarse, ¿qué está pasando con estas alternativas de solución que implementamos como institución? Seguir pensando a los estudiantes desde la carencia y a la convivencia escolar desde la armonía, solamente parece acentuar el problema porque la escalada de violencia se incrementa.

Es por eso, que surge la necesidad de generar alternativas institucionales que no se reduzcan al castigo, ni a mirar a los estudiantes “violentos” desde la perspectiva del otro maligno. Se debe de dar participación real y escucha a los estudiantes. Esto me lleva a pensar cómo podría gestionar ambientes de paz entre los integrantes de la comunidad escolar, a partir de comprender desde las voces y experiencias de los estudiantes, cómo entienden y viven esas acciones que, desde la lógica institucional y visión adultocentrista, son valoradas como violencia, y si las sanciones tal vez no son la alternativa adecuada para cambiar las formas de relación que consideramos violentas de nuestros estudiantes.

Es así, que en el ciclo escolar 2017–2018, inicio tres proyectos como alternativa para buscar espacios donde se promueva formas diferentes de relacionarse. El primer proyecto fue un *Taller de integración psicopedagógico*, extraescolar, que consistía en desarrollar tanto sus habilidades intelectuales como las motrices, con el fin de que se descubrieran y lograran otros aprendizajes a partir de su creatividad, utilizando el arte como apoyo. Este taller me dejó ver que se puede trabajar con los y las alumnas de otras formas, y lograr la motivación en ellos.

El segundo proyecto propuesto en Consejo Técnico consistió en una actividad extra-clase con los y las alumnas para trabajar actividades de motivación, así como la importancia de aprender y respetar al otro.

Por último, un tercer proyecto que buscaba trabajar la no violencia fue el panel de discusión que consistía en preparar temas sobre violencia escolar, robo y delincuencia de los adolescentes. En su momento el panel de discusión parecía ser una alternativa valiosa para los estudiantes, ante un contexto institucional que aparente-

mente prioriza la sanción. Sin embargo, en función de esta experiencia, ¿la propuesta del panel representa una alternativa que recupera las necesidades y saberes de los estudiantes, o es una manera de control del otro maligno? ¿Qué posibilidades tiene un proyecto como este para la gestión intercultural pacífica en la escuela secundaria? Para poder dar respuesta a estas preguntas se acude a la investigación, y en este espacio se presenta la primera parte del diagnóstico, centrado en los alcances y limitaciones del panel de discusión como experiencia de gestión intercultural pacífica en la escuela secundaria.

Hacia la ruta metodológica

Esta investigación se desarrolla a partir de la Investigación Acción Intercultural; por tanto, adquiere un carácter crítico que, a partir de documentar y comprender las prácticas cotidianas, se construyen alternativas con los actores sociales involucrados.

Desde esta perspectiva epistémica se pretende recuperar elementos sobre la gestión intercultural pacífica que desarrollan los estudiantes y los docentes de secundaria, desde el panel de discusión. Es por ello, que recuperé herramientas de un enfoque de carácter cualitativo, tal como la narrativa, que me permitió recuperar la *“...experiencia expresada como un relato; por otro (como enfoque de investigación), las pautas/formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales por medio de la descripción y análisis de los datos... mediante un proceso reflexivo -se da significado a lo sucedido y vivido”* (Bolívar, 2001, p. 20), y tal como las entrevistas

semiestructuradas de corte narrativo, que me permitieron recuperar esas voces de los estudiantes y docentes, con el fin de recobrar las experiencias que se vivieron sobre gestión intercultural para la paz.

Con base en los datos obtenidos, realicé la triangulación de la información y se puso en marcha la construcción de las categorías sociales/empíricas, de acuerdo con los siguientes indicadores:

- Recuperación de los saberes de los estudiantes; qué aprendimos de los alumnos, que aprendieron entre pares.
- Recuperación del deseo y necesidad del estudiante. Es decir, qué quiere aprender y hacer.
- Participación real de los estudiantes; quién toma las decisiones, nivel de autonomía de los alumnos.
- Posibilidades de evaluación; reconocimiento y valoración entre pares.

A partir de la triangulación, construí categorías empíricas (desde las recurrencias en el discurso de los autores); categorías del intérprete (mi interpretación) y categorías teóricas (a partir de las cuales se genera la lectura del fenómeno a estudiar). En este espacio presento la primera parte del diagnóstico de la experiencia del panel de discusión.

Estudiantes valorados desde la carencia vs potencialidad convocante

La escuela es un espacio donde los saberes de los estudiantes se hacen presentes.

Pensando al:

[...] ser humano como un ser consciente, capaz de comprender, crítico, autónomo y libre, trascendente, transformador, que crea y recrea, conoce y está abierto a la realidad; un ser histórico, social y cultural, que no está solo, sino en relación con el mundo y con otros. (Bastidas, et. al, 2009, p. 106).

El hecho de que los seres humanos desarrollemos conocimientos-habilidades con el otro y desde el otro, nos permite comprender la importancia que tuvo el panel de discusión.

En el panel de discusión (práctica que trabajé con los estudiantes de secundaria, donde también estuvieron implicados los maestros y manifestaron en las entrevistas realizadas el reconocimiento de los saberes de los estudiantes), nos comenta un maestro que los estudiantes:

[...] preparaban a conciencia sus temas, algunos de ellos me sorprendían porque tienen argumentos que yo mismo manejo en la clínica, por ejemplo; los temas del cutting-bullying, no se quedaban únicamente con argumentos dados, sino que realmente tenían todo en contexto teórico. (D1ES 27/09/19).

Se puede apreciar en el testimonio del maestro que reconoce que los estudiantes son capaces y cuentan con los saberes para poder abordar un tema que no es tan sencillo de plantear; sin embargo, ellos contaban con elementos teóricos para sus discursos y para entablar un diálogo con los otros a un nivel de conocimientos profesional.

El diálogo es fundamentalmente un proceso comunicativo mediante el cual los participantes tienen una clara intención de comprenderse mutuamente. Esta comprensión implica el reconocimiento del otro como alguien diferente, con conocimientos y posiciones distintas, sin que por esto se detenga la comunicación. (Bastidas, et. al, 2009, p. 107).

El panel de discusión permitió a los estudiantes el diálogo con los otros; porque compartieron conocimientos y posiciones distintas de sus saberes, logrando la comunicación y la atención con los grupos donde presentaron su ponencia. La participación fue exitosa. La orientadora pide el apoyo a los estudiantes para abordar las temáticas con los padres de familia y menciona que:

[...] cuando llegó el momento de las preguntas por parte de los padres de familia, fue interesante ver cómo los chicos respondían como si ellos realmente fueran especialistas, nos dimos cuenta con ello, que en efecto habían aprendido, habían investigado, y habían aprendido muy bien lo que abarcaba esa temática, este, incluso cuando llegamos al punto de sugerencias y alternativas y demás, ellos brindaron alternativas, brindaron sugerencias en un primer momento, eso fue impactante la reacción y ver las caras de los papás. (D2ES 05/08/19).

Es impresionante ver cómo la orientadora reconoce al estudiante hasta que lo encuentra en otro contexto, en este caso el panel de discusión; el reconocimiento de sus saberes (los nombra especialistas) y habilidades, son vistos en ese momento. En ese tenor me preguntaría: ¿los docentes reconocemos a cada uno de nuestros alumnos con sus diferentes capacidades y habilidades? ¿Les damos la oportunidad de mostrar lo que saben? ¿Los dejamos compartir sus saberes con los otros? ¿Es necesario crear estos espacios de diálogo para reconocer los saberes de los estudiantes?

No hay diálogo si no existe una intensa fe en los hombres, en su poder de hacer y rehacer, de crear y recrear, fe en su vocación de ser más, que no es privilegio de algunos elegidos sino derecho de todos los hombres. (Bastidas, et. al, 2009, p. 106).

Esto me lleva a reflexionar como docente qué estoy valorando en mis estudiantes, dónde está la fe en ellos, quienes han mostrado el poder de hacer y de crear. Fe en lo que hacen y en lo que dicen, que estos reconocimientos solo son emitidos en momentos como el panel de discusión. ¿Qué pasa entonces en las aulas? ¿Dónde se encuentran esos saberes? ¿En algún momento de las clases damos cabida a ese otro, a escucharlo y respetar su forma de ver el mundo? Si en las aulas se permitiera conocer los saberes que desconocemos de los estudiantes y no preocuparnos por un currículo exigido, ¿la escuela sería vista de diferente manera por los estudiantes? ¿Se retomaría el sentido que se ha perdido sobre la escuela? ¿En ese sentido, los alumnos y alumnas recuperarían su propia concepción de lo que saben?

Maestra: *¿...bueno me puedes decir lo que significó para ti el panel de discusión?*

Eduardo: *No sé, fue medir mi capacidad, mi capacidad para dar un discurso entre tantas personas; porque más adelante lo hice con padres de familia y bueno los padres de familia suelen creer que nosotros, por ser niños de secundaria lo único que hacemos es hablar de cosas de jóvenes, cosas que no tienen nada de sentido, pero resulta que cuando yo estuve ahí las personas siempre solían decir cosas muy al estilo: Oh es que así es porque sus padres no supieron cuidarlos. (A1ESL18/07/19).*

Eduardo reconoce que logró mantener un diálogo con tantas personas adultas. Se permite su autovaloración. Sin embargo, manifiesta que no reconoce que él pueda manejar otros temas de importancia. La autovaloración es un aspecto importante en los alumnos para su propio respeto y autoestima. El que se reconozca a sí mismo es fundamental porque, desde la mirada de los adultos:

[...] él es un alumno introvertido, que en clase es callado, solo se relaciona con algunos compañeros. Muestra una conducta de no me interesa lo que hago, ni lo que piensan mis compañeros, maestros y demás, de alguna manera le cuesta socializar con las personas, precisamente porque piensa que no es igual a los demás. (MN18/07/19).

Entonces podemos apreciar en esta opinión que el alumno asumió el reto de dar su discurso con los padres de familia y se dio cuenta que pudo manejarlo bien y mostrar su habilidad de discurso; o como lo llama Bastidas, et al. (2009) “*el poder de hacer y su vocación de ser más*” (p. 108).

El adulto tiene un concepto equivocado del adolescente. Pensamos que por ser menores no cuentan con la capacidad suficiente para entablar un diálogo con los adultos, propio y significativo. Y siguiendo con esta línea de visibilizar y comprender a los estudiantes de secundaria, habla otro de mis alumnos:

[...] en ese entonces tenía 14 o 15 años pude actuar con un poco más de madurez o siempre estar al pendiente de cosas que de verdad te importan, y no es como si yo estuviera estudiando todo el tiempo, hacía tonterías, tomaba un libro ir a una página, pero no solo eso sino investigar varias páginas, para asegurarme de que la fuente sea confiable. (A1ES18/07/19).

En este hablar de Javier, reconoce que ha madurado, porque considera que ha empezado a hacer las cosas que son realmente importantes para él y que no es porque esté todo el tiempo preocupado por estar estudiando, pero que debe apoyarse en diferentes fuentes para verificar lo que investiga. Y para comprender por qué es importante analizar este testimonio, desde la perspectiva de los docentes de la institución este alumno:

[...] es un chico que platica mucho, no realiza actividades académicas, no muestra interés, le hablo para decirle que ponga atención, que saque su libreta para que apunte y me voltea a ver, me dice: si hay voy (en un tono bajito), pero nuevamente regreso a su lugar y él sigue platicando sin hacer caso alguno (sentado de lado en la butaca y platicando con su compañero), le digo ponte a trabajar, no responde. En cuanto a su actitud es de indiferencia total por la parte académica. (D3ES18/09/19).

Durante el primer año, Eduardo mostró una actitud reservada y callada, la mirada siempre hacia abajo. Lo que era sorprendente es que era un chico que era acosado por las niñas a pesar de ser tímido. Pero por alguna razón él las rechazaba, lo cual generaba que los compañeros lo violentaran diciéndole que era homosexual, que no le gustaban las mujeres. En el segundo año seguía siendo un alumno sin interés por el trabajo académico; el tutor fue llamado para informarle sobre la situación académica de su hijo y los acuerdos consistieron en que la mamá se comprometía para que entregara los trabajos. Es así, como Eduardo logra pasar la asignatura de español. Pero él no se comprometía de ninguna manera, porque en el salón seguía siendo el mismo que no quería trabajar y seguía platicando con sus compañeros. El tercer año siguió siendo el mismo, sin cambio alguno.

Entonces busqué alternativas diferentes, ya que las anteriores no habían funcionado. Lo invité a participar en el panel de discusión que consistía en preparar temas sobre cutting y violencia escolar. Al inicio del trabajo, fue difícil que me entregara las investigaciones, las dejaba y las hacía mal. Pero cuando nos reuníamos para compartir lo encontrado, él mismo se daba cuenta que no era suficiente lo que hacía. En algún momento pensé que ya no iba continuar, por lo que me di a la tarea de platicar con él, y decirle que ya no sabía qué hacer para que él quisiera trabajar, y que mi objetivo era que tuviera elementos académicos para su vida a futuro. ¿Pero en realidad buscaba ayudar a mi alumno o solo cumplir con la normalidad mínima de un sistema educativo? Entendiendo que lo quiero ayudar para normalizarlo, ¿qué es lo normal?, ¿quién dice lo que es normal? Es decir, al estudiante escolarizado se le sigue violentando.

La colonización del estudiante a través del panel de discusión

El panel de discusión es solamente el pretexto para gestionar acciones de paz entre los estudiantes de secundaria, así como la posibilidad de brindar espacios donde los alumnos puedan reproducir sus propios saberes. Ahí tuvieron un encuentro cara a cara que nos permitió, a maestros y alumnos, reconocer sus diferentes habilidades de conocimiento y de comunicación a través del diálogo. En esta experiencia con el panel de discusión, ¿realmente se crearon espacios de autonomía para mis estudiantes?

El objetivo de esta investigación es develar y mostrar si los estudiantes tuvieron autonomía para participar en el panel de discusión. En un primer momento, participar en el panel de discusión no fue una elección de los estudiantes, porque seleccioné a los alumnos con problemas de violencia directa para apoyarlos, o más bien, para homogenizarlos; porque este enfoque está centrado en que los alumnos deben de saber lo mismo sin importar su diversidad, el criterio normativo, ha conducido a que muchos alumnos y alumnas que no se ajustan a los estándares establecidos como “normales” sean considerados “con dificultades”, o simplemente excluidos. Ante esto me pregunto, ¿lo que se hizo y discutió era lo que ellos querían hacer? Porque el espacio que se pretendía para darles autonomía se convirtió en un espacio donde nuevamente se les dijo qué hacer, sin importar lo que realmente el alumno deseaba. Se abandona el cuidado del otro, sus intereses, sus deseos, por convertirlo en otro como tú, hospitalidad colonizadora donde: “[...] el propósito de hacer de él, por ejemplo, un

buen trabajador, un buen hijo, un buen padre, un buen ciudadano, un buen alumno, etc. –y se comienzan a administrar otros perfiles, otros matices. La tríada: modulación-control-exclusión...” (Skliar, 2002. p. 89).

Ante este pensamiento de hospitalidad colonizadora, los estudiantes deben de conducirse para ser integrados en una educación normalizada, donde “deben ser” desde un marco institucional impuesto desde la perspectiva adultocentrista. Desde esta lógica, en la institución educativa, no solo los maestros somos responsables de atender a nuestros alumnos que sufren o ejercen violencia directa, también compete a las orientadoras apoyar que el tratamiento que se le administre a los alumnos sea oportuno. Además de decirles qué, cómo y cuándo deben realizarlo, tal como podemos observar en el siguiente testimonio:

[...] cuando empecé a conocer tu proyecto y que me invitaste a escucharlos en un ensayo breve que ellos hicieron y pues me gustó, hice alguna sugerencia supe que algunos compañeros también hicieron sugerencias sobre el contenido de este conocimiento que tenían los chicos acerca del tema. Este ensayo de inicio me acuerdo de que le sugerimos a los chicos varias...varias cosas e incluso el cómo dirigirse a sus compañeros. (D2N18/07/19).

A partir del testimonio de esta profesora, es importante cuestionar: ¿Se recuperaron las necesidades de mis estudiantes o nuestra necesidad de ser buenos docentes? Está claro que se recobra el sentido del maestro y del orientador, al confirmar que está haciendo efecto el tratamiento para reparar la salud de los estudiantes que habían presentado síntomas de violencia. Porque “a partir de ahora, a partir de aquí, deberás ser como yo soy, como nosotros somos. Por eso la hostilidad hacia el otro en

la educación es una condición de la homogeneidad más despótica” (Skliar, 2006, p. 259). Por lo tanto, hay que seguir administrando el mismo tratamiento. Entonces ¿realmente fueron escuchados?

[...] parecía lindo escucharlos porque en realidad, yo creo que sentían o se concentraban demasiado en lo que estaban haciendo, viendo un poquito de fallos a la hora de llevar estas tareas a acabó, pero aun así me daba mucha alegría el hecho de que se expresaran de ciertas formas. (O218/07/18).

La escucha está centrada en la valoración de lo que el otro debe ser. Se piensa que nuestro papel central como educadores es la corrección del otro y que este debe expresarse de cierta (y única) manera. Es importante mencionar, que los chicos que participaron en el panel efectivamente mostraron un cambio en su conducta y en su desarrollo académico; considerando que en primero y segundo grado eran tildados como estudiantes problema, como alumnos que difícilmente participaban, y que además se vieron involucrados en eventos de violencia directa entre pares. La aparente gravedad de su situación era tal que recurrimos a una serie de reuniones con padres de familia para acordar un sistema de observación, mediante cámaras de las conductas que sus hijos llevaban a cabo en las aulas. Acción que, por supuesto no funcionó, porque los chicos lo utilizaron como medio para exhibirse y vivir un empoderamiento mayor al interior del aula. Incluso cuando el docente se encontraba dentro de la misma. Y fueron precisamente los alumnos “problema” de tercer grado, los punteros para la realización del panel. El panel comenzó motivado por atender el desinterés, violencia y apatía en los cursos. Lo que efectivamente logramos gracias a la participación de los y las alumnas que compartieron experiencias y saberes que pretendían concientizar a los alumnos de recién ingreso y a los de segundo grado. Así, para los

docentes y orientadores que participamos, el panel fue un éxito que, incluso se constituyó en una experiencia que: *"llegó a destacar este ... para los chicos de tercero, sino que se considera que trasciende y fuera de las aulas; porque fue un parteaguas que los padres de familia, como pocas veces sucede, pueden reconocer el trabajo"*. (D218/07/18).

El trabajo que fue reconocido posibilitó que los estudiantes retomaran el buen camino que les permite ser lo deseado desde las lógicas civilizatorias de los adultos, pero que a la par:

La presencia del poder colonial que se ejerce en el alumnado es, sobre todo, un aparato de producción de conocimientos que parece pertenecer originariamente solo al colonizador; se trata de su saber, de su ciencia, de su verdad y, por lo tanto, del conjunto de procedimientos que le son útiles para instalar y mantener ad infinitum el proceso de alterización del otro. Pero luego ese saber, ese conocimiento, se trasplanta de un modo muy lento y violentamente, también hacia el interior del colonizado como si se tratara de un propio saber, de un conocimiento que, justamente, también le resulte apropiado, le sea natural. (Skliar, 2002).

La cuestión aquí es que la regulación de los estudiantes en este contexto colonial es un mecanismo de manipulación de los saberes del otro. "Una usurpación de sus voces que son transformadas, primero, en voces parecidas, porque tienen que hablar el mismo lenguaje que nosotros. Pero no idénticas al punto de ser asimiladas; después, en nuestras formas conocidas de decir y de nombrar" (Skliar, 2002, p 95). Entonces no dejamos que los alumnos liberen su propia voz, su gramática, porque nuestro papel como adultos educadores es corregir permanentemente al otro para normalizar en la propia (y única) lengua del maestro y los padres, como podemos observar en el siguiente testimonio:

Lucía: *¿Me puedes decir el significado que tuvo para ti el panel de discusión?*

Alumno: *Bien, para mí el significado más importante que tuvo esto fue el hecho de comunicarme de cierta forma, ahora es un poco más amplia que antes, y aprendí muchas cosas a lo largo de esto, que ahora me sirve para futuras no sé trabajos o alguna cosa que deba de hacer, entonces más que nada los aspectos de que si me dejó, por ejemplo una buena calificación o que si no se de alguna manera me sentí importante por estar ahí, diría que lo más importante fue el hecho de que aprendí muchas cosas sobre la palabra. (O318/07/18).*

El alumno solo es otro en la medida en que pueda ser capaz de mostrar aspectos que se ajusten, cada vez, más a nosotros mismos. Nosotros que también somos parte de esas verdades y miradas únicas, desde donde nos relacionamos con otro, que solo lo es, si deja de serlo:

Y aquello que existe del otro ya no es, únicamente, lo que pensamos, percibimos y/o representamos del otro; también es necesario, si es que ese otro no "existe", inventarlo, construirlo en sus más mínimos detalles, moldearlo, diseñarlo y, además, matarlo (en ambas *versiones*: física y metafórica). (Skiliar, 2002, p. 3).

Es así como esta experiencia de panel representa una paradoja: se construye un proyecto que convoca y genera posibilidades de reconocimiento y autovaloración para los estudiantes etiquetados y marginados, pero este proyecto se desarrolla a partir de este pensamiento de hospitalidad colonizadora que solo reconoce la voz de los alumnos cuando logran un lenguaje académico, emitiendo la voz que esperamos escuchar:

[...] su participación sorprendente, cuando pasaron a los grupos, él fue uno de los alumnos que destacó por su participación, sus mismos compañeros lo felicitaban y le decían que cada vez era más lo que él sabía y él por supuesto que se asumía contento y satisfecho con lo que venía haciendo, cada vez que entraba a los grupos dominaba completamente la temática y realizaba ejemplos utilizando la transversalidad de las materias. Cuando se presentó con los padres de familia me tocó observar cómo tenía atentos a todos, contestaba a las preguntas que le hacían con respeto y con argumentos. (D2N18/07/19).

Ubicar a los alumnos siempre en el espacio de otro (maestros-orientadores y padres) Darles un tratamiento para que utilicen nuestra lengua y gramática. Despojarlos de su lengua. Hacer del otro un otro parecido, pero un otro parecido nunca idéntico a lo mismo. Negar su forma de pensar, su diversidad y designarlo, inventarlo, fijarlo, para desconocerlo (masacrarlo) y para hacerlo reaparecer cada vez, en cada lugar que (nos) sea necesario.

Ahora me encuentro en ese proceso de cuestionamiento constante sobre el trabajo que realicé: ¿La experiencia con el panel de discusión representa una forma de colonización de nuestros estudiantes? Si es así, ¿es posible develar su sentido colonizador para potenciar la experiencia mediante una gestión intercultural, que recupere saberes y alteridades de nuestros estudiantes de secundaria? El reto ahora es recuperar nuestra experiencia, reconocer las problemáticas con el fin de potenciar la voz y escucha de y para nuestros estudiantes. Para que sean ellos mismos, para conocerlos y valorarlos mediante un trato digno y respetuoso, ya que:

[...] si pretendemos que nuestras escuelas sean instrumentos para la integración, para el respeto por la diversidad, para la tolerancia y la paz, deben ser capaces de formar ciudadanos con conciencia globalizada, de desarrollar en las personas valores fundamentales tales como el diálogo, el respeto, la cooperación, en donde se fomente el encuentro real entre alumnos, profesores, padres, personal, y sociedad en general. (Tourrián López y Pollitzer, cit. en Ponzoni, 2014, p. 542).

Es así, como surge mi interés y necesidad de construir una propuesta pedagógica, desde la educación intercultural para lograr la convivencia, el respeto y la valoración mutua entre los integrantes de la comunidad educativa de la escuela secundaria.

Reflexiones finales

La investigación ha posibilitado documentar y reflexionar en torno a los alcances y limitaciones de esta experiencia del panel, como alternativa para potenciar la voz y escucha de estudiantes y docentes en la escuela secundaria. Desde este documentar y comprender para poder transformar, es importante que juntos podamos construir una propuesta pedagógica, sólida y *“propiciar... e incentivar en los sujetos el compromiso con la construcción de una mejor vida colectiva”* (Hernández, 2008, 27). Compromiso compartido que permita construir un nosotros con dignidad y justicia.

Referencias

- Arias Grac (2013). *Evaluación neuropsicológica en internos penitenciarios mexicanos: un estudio desde dos entidades clínicas*. Tesis para obtener el grado de doctora en psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bastidas Acevedo, Miriam, & Pérez Becerra, Francly Nelly, & Torres Ospina, Julio Nicolás, & Escobar Paucar, Gloria, & Arango Córdoba, Adriana, & Peñaranda Correa, Fernando (2009). El diálogo de saberes como posición humana frente al otro: referente ontológico y pedagógico en la educación para la salud. *Investigación y Educación en Enfermería*, (27) 1,104–111. Recuperado de en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1052/105213198011>
- Bolívar, A., Domingo J., Fernández M., (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación, enfoque y metodología*, Madrid: Muralla.
- Galtung, J. (2017). La violencia: cultural, estructural y directa, *Cuadernos de Estrategia*, 183. Recuperado de http://www.ieee.es/publicaciones-new/cuadernos-de-estrategia/2017/Cuaderno_183.html
- Hernández, F., Gutiérrez, A., Peralta, A. (2011). *Educación preescolar, develando la relación pedagógica*. México: Escuela Normal de Ecatepec.
- Pérez Gómez, A (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Ponzoni, F. (2014). El Encuentro intercultural como acontecimiento: una propuesta para el avance teórico de la educación intercultural. *Educación y Educadores*, 17(3), 537–553. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=834/83433781008>

Skliar, C (2002). *Alteridades y pedagogías. O... ¿Y si el otro no estuviera ahí?* Revista Educación y Sociedad, (79), 85–123. Recuperado de <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/PolSocioeducativas/Documentos/Integracion/2016/Alteridades%20y%20Pedagogias%20-%20Carlos%20Skliar.pdf>

Skliar, Carlos (2006). Fragmentos de amorosidad y de alteridad en educación. *Revista Colombiana de Educación*, (50), 253–266 Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4136/413635244014>

Skliar (2009). *El mundo roto: adolescencia y cuidado del otro. El cuidado del otro*. Buenos Aires: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.