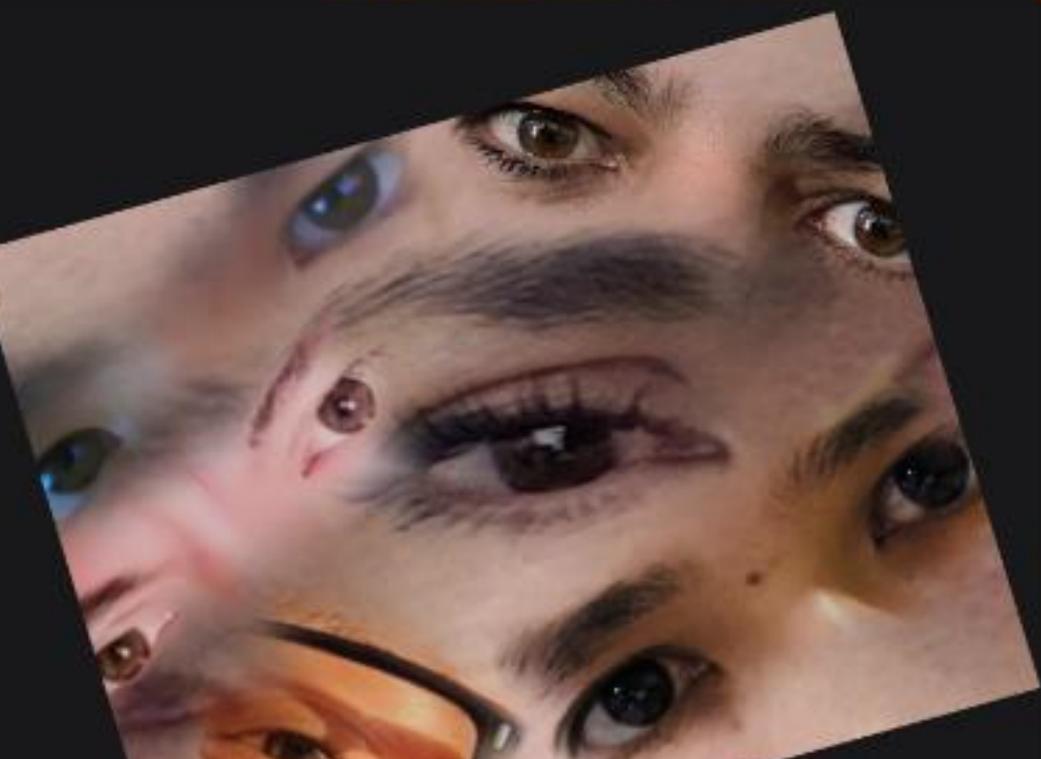


MIRADAS INTERCULTURALES

PENSARES, EXPERIENCIAS
Y VOCES

FABIOLA HERNÁNDEZ AGUIRRE
COORDINADORA





Escuela Normal de Ecatepec

Se encuentra ubicada en la región del Valle de México. El 1° de septiembre de 1974 se da a conocer su creación; el acuerdo fue publicado en la Gaceta de Gobierno No. 33 del 20 de marzo de 1975.

Desde su creación a la fecha ha sido un referente en formación de docentes de educación básica del Valle de México, en la que se han impartido más de 100 programas, entre los que se incluyen licenciaturas, especialidad y maestrías tales como: Profesor de Educación Preescolar, Profesor de Educación Primaria, Licenciatura en Pedagogía, Licenciatura en Psicología Educativa, Licenciatura en Educación Preescolar, Licenciatura en Pedagogía en la Especialidad de Ciencias Sociales, Licenciatura en Pedagogía en la Especialidad de Biología, Especialidad de Docentes en Educación Media Superior, Maestría en Educación Preescolar. Desde su fundación hasta el año 2020 han egresado 204 generaciones.

En la actualidad se trabajan los programas educativos de: Licenciatura en Educación Primaria, Licenciatura en Educación Especial en el Área: Motriz, Licenciatura en Educación Física, Licenciatura en Inclusión Educativa y Maestría en Interculturalidad para la Paz y los Conflictos Escolares.

En la institución laboran 63 docentes: 29 Profesores de Tiempo Completo y 34 Horas-Clase. Se cuenta con 8 personas en apoyo a las actividades administrativas y de atención al público y 7 trabajadores para mantenimiento,

Fabiola Hernández Aguirre
(Coordinadora)

Miradas Interculturales.
Pensares, experiencias
y voces

**MIRADAS INTERCULTURALES
PENSARES, EXPERIENCIAS
Y VOCES**

**FABIOLA HERNÁNDEZ AGUIRRE
(COORDINADORA)**



Agradecimiento

La publicación de este libro, el cual sistematiza la voz y experiencias de docentes de las Escuelas Normales Públicas del Estado de México y colegas del interior del país y del extranjero se debe, esencialmente, al apoyo financiero y moral de la Secretaría de Educación Pública en coordinación con la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio a través de la Estrategia de Desarrollo Institucional de la Nueva Escuela Normal 2019-2020 y el Gobierno del Estado de México por medio de la Secretaría de Educación, la Subsecretaría de Educación Superior y Normal, la Dirección General de Educación Normal y la Subdirección de Escuelas Normales.

*Miradas Interculturales. Pensares,
experiencias y voces*

Primera edición, 2022

D. R. © 2022 Fabiola Hernández Aguirre (Coord.)

D. R. © 2022 Fabiola Hernández Aguirre

Imelda Álvarez García

Fabián Martínez Hernández

Jonathan Israel Valdez Regalado

Reyna Avelina Ramos Reyes

Francisca Chávez Calzada.

ISBN: 978-607-99596-2-3

Impreso en Toluca de Lerdo, México.

Sello editorial: Castellanos Editores, S.A. de C.V. (978-607-99596)

Para su publicación esta obra fue dictaminada por el Comité de Fomento Editorial de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio.

Queda prohibida la reproducción de este libro de forma parcial o total por cualquier medio, bajo las sanciones establecidas por la ley, salvo por la autorización escrita de los editores y/o autor. Las características de composición, diseño, formato, son propiedad de la editorial.

ÍNDICE

	Pág.
PRÓLOGO	8
INTRODUCCIÓN	13
I. PENSARES Y TIPOLOGÍAS DEL CONFLICTO EN AMBIENTES ESCOLARES Irma Isabel Salazar Mastache	19
II. EL CONFLICTO PARA LOS ACTORES EDUCATIVOS: ENTRE LA POSIBILIDAD Y LA VIOLENCIA Fabiola Hernández Aguirre Imelda Álvarez García Jonathan Israel Valdez Regalado	47
III. PERSONALIDAD DEL DOCENTE: LA DIVERSIDAD COMO CRISIS Imelda Álvarez García Francisca Chávez Calzada	63
IV. ¿UN PENSAR OTRO? EL SENTIDO DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA: POSIBILIDADES INTERCULTURALES DESDE LA DOCENCIA COTIDIANA. Fabián Martínez Hernández Fabiola Hernández Aguirre	82
V. IMAGINARIOS JUVENILES DESDE LA EXPERIENCIA CON LA NARCOCULTURA ¿FORMACIÓN DESDE LAS DIFERENCIAS COLONIZADAS?	106

PRÓLOGO

El pensamiento científico de cara a la realidad social se encuentra en un constante vaivén si es que se tiene disposición de asombro y duda frente a la seguridad que sugiere anclarse a miradas únicas de leer el mundo. En este tenor, la urgencia de realidades dándose se traduce en la construcción de actitudes científicas cuyas perspectivas, enfoques, epistemologías de-construyan lo que se ha construido semejante a instituciones y, como tal, con posibilidad de dislocarse al desterritorializar los lugares colmados de historia, identidad; arraigados en las formas de estar y con-vivir; construidos finalmente en cultura(s) que nos permiten nombrar en códigos comunes lo que se hizo común y es que no basta con discursos engalanados de rupturas epistemológicas, es necesario que ese transitar de lo mundano abstracto hacia lenguajes otros devuelvan la voz a quienes han quedado sin voz en esta vorágine que pierde historia porque nunca quedó escrita.

Es esta obra escrita *Miradas Interculturales. Pensares, experiencias y voces* que hago mía -en el hecho de apropiármela experiencia de saber- la extensión en tanto saber expandido de voces inquietas y que inquietan reposicionar lo ya dado, incuestionado. Escribía en líneas previas la urgencia de actitudes científicas flexibles que, a través no sólo de un discurso provocaran rupturas, antes bien, que sean dichos discursos las interiorizaciones para dialogar hoy día con el mundo y esta obra es producción de saberes críticos que develan significados, sentires, sentidos, relatos de historias alejadas de prescripciones en el deber ser; no obstante, en el acto de comprender al escuchar la realidad subjetivada del *otro* es posible entre-ver una veta de intervención que el mismo actor sugiere (como un acto de amor) al *re-conocernos en nos-otros a través del otro*, porque en la alteridad me reconozco a mí misma, a mí mismo; porque al ser escucha del otro, soy escucha de mí mismo, de mí misma. En esta lógica, la intervención que hace posible trans-formar recorre todo un proceso que da inicio en el propio reconocimiento del *yo en el otro*.

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

tejemos con hilos cuyas tonalidades se intensifican al hablar de violencia, desigualdad, inequidad, injusticia, racismo, exclusión, intolerancia, desamor, podría continuar enumerando en prefijos “*in*” “*des*” “*ex*” que hablan de nuestro propio resquebrajamiento como seres humanos en contacto con nuestro mundo. Las noticias a diario, las imágenes, cada vez menos texto y para que sea atractivo en letras grandes a fin de atraer la atención de nosotros como sociedad construida en la imagen, antes que en la palabra escrita, parecieran cumplir su función de manera extraordinaria: enajenarnos de ello, contaminarnos de tal forma que vivimos al curso de las peticiones y reproduciendo patrones funcionales que perpetúan lo que pareciera ha sido proyecto de humanidad en la des-humanización porque atentamos contra y en el desconocimiento que al hacerlo estamos atentando contra nosotros mismos, contra mí misma y actuamos en nuestra propia destrucción.

Ante toda esta problemática emergen propuestas de cambio dentro de las instituciones educativas, terreno que nos compete, y tanta es la saturación de discursos que pronto adoptan tintes politizados haciéndose modas en nuestro lenguaje que los pronuncia miméticamente, pero sin haberlos significado y por supuesto ajenos a nuestra formación. Es decir, los discursos emergentes como posibilidades que contrarrestan la problemática de la que somos parte no son discursos que nos con-forman, difícilmente los apropiamos como parte del dibujo que trazamos de nosotras mismas/nosotros mismos adoptándolo como discurso estandarte de formas de actuar, formas de mirar, formas de pronunciar-nos sintiendo-nos. Lamentablemente y como gran parte de las propuestas educativas se quedan en el plano de políticas educativas que hacen nombrar *Reformas educativas* pero que al haber sido construidas desde la subjetividad de otro que no soy yo, que no somos nos-otros cobran significado sólo para el otro quien las diseñó. Es el caso de discursos que al haber arribado a las Instituciones desde un tratamiento político llevan por nombre: *diversidad, inclusión,*

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

no sólo de saber, sino de sentido humano que pierden esencia al tornarse proyectos institucionales de carácter administrativo pues la intención es cumplirlos y evidenciar su puesta en práctica hasta hacerse común la cultura de los formatos que reportan su operatividad.

Menester a tan preocupante problemática emanada de la intención por mediar y gestionar situaciones adversas, hace presencia *Miradas Interculturales. Pensares, experiencias y voces* pues como su nombre lo enmarca, son las voces, es la experiencia, es el pensar, es la mirada que han construido los actores que dan vida a las Instituciones de existencia en torno a dichos discursos. Entiendo la producción de esta obra con una intención para dislocar formas adoptadas y asidas por los actores educativos al dar un tratamiento interpretativo a los significados desde el marco del campo pedagógico-educativo.

Es el campo pedagógico-educativo un terreno de acción de las ciencias humanas preocupadas ocupadas por intervenir no sólo en la comprensión, antes bien, en la transformación y resignificación de sus propios discursos a través de los que ha hecho y vivido la ciencia. Paradójicamente, la ciencia humana pareciera des-humanizar cuando la intención de su producción es sólo comprender desde fuera, desde el exterior y no desde quien vive, quien significa, quien experiencia; en este sentido, produce desde el discurso del otro. Es decir, discursos teóricos ajenos a lo nuestro porque están contruidos en el marco de otra realidad, de otros entornos, de otros tiempos alejados a los que hoy día nos vivimos. Consecuencia de ello, la fuerza que hoy día tiene la corriente pedagógica decolonial -perspectiva que teje los hilos de la presente obra- pues su intención es territorializar lo nuestro a fin de construir lugares desde la deconstrucción de los que habitamos y que están hechos de significados porque es nuestra historia la que habla, es nuestra historia la que se pronuncia, es nuestra subjetividad la que objetiva el mundo vivido y la forma de hacerlo.

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

En un efecto de destilación, el tejido cultural se construye en tramas de discursos y prácticas para que desde una cultura pública vayamos explicando la cultura que nos traduce en formas de sentir, actuar, pensar, volviéndonos en la dinámica social *uno entre todos*. Las corrientes de pensamiento científico en un intento de cuestionar y comprender la decadencia humana y social se pronuncian no sólo por teorizar, antes bien porque en el reconocimiento de lenguajes contruidos, como símbolos de intercambio cultural, se haga historia de ello y atendamos a las lógicas de nuestro devenir como sujetos sujetados a pensamientos muy propios de la modernidad occidental, propios también de la cultura de la corrupción, de la violencia con la que convivimos hoy en día y que devienen en construcción de imaginarios, lo es el caso de las creaciones mentales que construyen nuestros jóvenes en torno al narcotráfico y que ser escuchas de su experiencia logramos comprender que su forma es producto de la cultura que les construye y donde nos construimos sujetos. Al visibilizar-nos, incluir-nos en estas formas de colonización es posible apelar a la concienciación de sentidos, entendidos como motivos de actuación, preguntarnos acaso ¿por qué? ¿para qué?

Como campo de tratamiento para la interpretación y comprensión del contenido de la presente obra, la pedagogía decolonial en su dimensión que toca fronteras para des-tejerse en saberes y categorías de significado se posiciona sí un proyecto político-social-epistémico-ético (así como bien la define Walsh, 2012) al intentar re-significar la mirada del devenir histórico-teórico cuando se habla de *conflicto*, reposicionándolo en un campo desde donde sea posible construir *la Interculturalidad para la paz*, oportunidad de aprender de las diferencias, posibilidad de pensar *en el otro*. La pedagogía decolonial como herramienta pedagógica al visibilizar las paradojas en la forma de entender discursos de *diversidad* en la voz de mediadores de la formación para la docencia y quienes viven la formación para la docencia que antes de abrir-se a lo otro, como parte del nos-otros, antes bien delimitan, acotan, la

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

pareciera se construyó el vehículo para discriminar al otro haciendo evidentes *las diferencias* en una sociedad plagada de *principios morales (o moralinos?)*, *negando su individualidad*. Pensares que se vuelven tierra fértil para gestionar espacios de saber intercultural como dispositivos de actuación y donde es urgente la participación de voces que no sólo pronuncien, que sean humanas-humanos con-forma de perspectivas interculturales.

Mi gratitud a quienes objetivan su oralidad en *Miradas Interculturales. Pensares, experiencias y voces* reconociéndose en la experiencia de la voz del otro porque estos son los actos de amor hoy urgentes. Mi reconocimiento y toda admiración a quien coordina la obra Dra. Fabiola Hernández Aguirre por su espíritu rejuvenecedor, por invitar a la crítica, a la construcción de saberes otros haciendo honor al discurso que enaltece en su hacer: *el intercambio-trueque de sentires y significados*.

María del Socorro Oropeza Amador

INTRODUCCIÓN

Este libro es el resultado de un diálogo intercultural, cuyos interlocutores van más allá de los autores de cada uno de los capítulos. Es decir, los que participamos en este proyecto hemos sido impactados por la experiencia vivida en los diferentes espacios de educación formal. Los contactos, encuentros y desencuentros con estudiantes, docentes, padres de familia e investigadores del campo, así como con las investigaciones, artículos y reflexiones leídas, nos han arrojado a una aventura formativa que ha significado migrar de lugares de enunciación y saberes conocidos a la búsqueda de otras miradas y pensamientos que nos permitan comprender la complejidad del campo de la interculturalidad crítica para la paz. Si bien, en la cotidianidad de las instituciones de educación formal (desde preescolar hasta educación Normal) la diversidad, la inclusión y la interculturalidad tienen presencia en el discurso oficial y en el de sus actores, se torna fundamental problematizar las formas en que se están viviendo estas condiciones y formas de relación. ¿En qué medida se están utilizando estos nombres para designar planteamientos y experiencias diversas, e incluso opuestas de vivir los (des) encuentros con ese otro que no soy yo?

Cómo miramos y nos vinculamos con *el otro* o *lo otro*, es el eje que articula los textos que aquí presentamos. Así, la perspectiva de interculturalidad que cruza la construcción de estos trabajos, reconoce el origen de este proyecto social como resultado de las luchas de los movimientos sociales y políticos de nuestros pueblos originarios y sus demandas por reconocimiento, derechos y transformación social. Sin embargo, consideramos fundamental que la interculturalidad como plataforma crítica posibilite el cuestionamiento de relaciones sociales que encubren verdades, saberes, existencias como formas únicas, generando la exclusión de formas otras de vivir. Es así, cómo los estudios que aquí se presentan, analizan aristas que desde la educación formal en general y en particular la docencia, se establecen posibilidades, negaciones y/ o exclusiones con ese otro que no soy yo ¿qué presencia, valor o negación viven las infancias, las juventudes y las propias docencias en los espacios y formas cotidianas de la educación?

Los cuestionamientos que se abordan en estos trabajos requieren comprender que la interculturalidad como dispositivo

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

identidades, racionalidades y/o lenguajes que se (des) encuentran en los espacios de la educación formal, como vía para aprender a vivir juntos desde la valoración de la diferencia. Así, dar cuenta de la interculturalidad como proyecto, como experiencia o como retórica requiere develar en los discursos quién es el otro y qué se pretende con, para o a pesar de él. Desde este marco, el libro presenta perspectivas que documentan pensares y voces en torno a la diversidad, la diferencia, el conflicto y la violencia; aristas que nos hablan de paradojas y posibilidades en construcción del nosotros, la conquista e incluso la eliminación de ese otro que no soy yo.

Dar cuenta de las paradojas existentes en la construcción de un nosotros posible es fundamental en la conformación del tejido social y la creación de sociedades más justas, es decir, con paz integral. Pero es especialmente importante explorar las paradojas existentes en la dimensión micro de la educación formal dado que la interculturalidad, la diversidad y la inclusión son una realidad enunciada en el discurso educativo oficial, pero no necesariamente se han convertido en formas otras de relación entre los actores.

De este modo, este texto pretende abonar a la comprensión de esas realidades en los espacios cotidianos de la educación formal, centrado sobre todo en las experiencias de los y las docentes, como actores clave en la construcción de relaciones interculturales en las instituciones escolares. Presentamos desde una reflexión teórica que problematiza pensares en torno al conflicto escolar, hasta las formas en que docentes y estudiantes normalistas se piensan desde la diversidad y la diferencia, es decir, las formas en que miramos y vivimos la interculturalidad. Dado que hablar de esta última, es hablar de un inter-cambio de saberes, estos trabajos se construyeron desde dicho intercambio; la problematización, lectura y contrastación de cada uno de estos artículos fue acompañada con los pensares de los otros, de nuestros pares en esta aventura. De tal suerte que este libro, ofrece seis artículos donde confluyen miradas

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

disciplinares y experiencias diversas que ahora compartimos con otras subjetividades.

El trabajo de Irma Salazar tiene como objetivo explicar las generalidades del conflicto en el entorno escolar, considerando la perspectiva de análisis de los estudios para la paz. El abordaje se estructura en dos tópicos: en el primero se define el conflicto en el entorno escolar asociándolo a la perspectiva de análisis de los estudios para la paz. En el segundo, se exponen las expresiones del conflicto, es decir la tipología, desde la perspectiva de la paz integral, destacando la gestión integral pacífica que permite encontrar la raíz del mismo para buscar soluciones pacíficas de transformación.

El segundo capítulo recupera elementos del diagnóstico presentado en el estudio de factibilidad de la Maestría en Interculturalidad para la Paz y los conflictos escolares que actualmente se imparte en la Escuela Normal de Ecatepec; desde el marco complejo de la Diversidad y a partir de una estrategia metodológica que recupera una encuesta en línea y entrevistas semiestructuradas, el trabajo de Hernández, Álvarez y Valdez documenta una arista clave en la educación para la paz: el conflicto ¿cuáles son las perspectivas de docentes en formación y profesionales de la educación básica en torno a las relaciones conflictivas con ese otro que no soy yo? Es el eje de indagación que este capítulo denominado *El conflicto para los actores educativos: entre la posibilidad y la violencia* desarrolla. Ejercicio analítico, fundamentado desde la interculturalidad crítica para la paz, que permitió dar cuenta de la perspectiva de los actores educativos como vía para abrir nuevas vetas de indagación y, especialmente, documentar la necesidad de una formación intercultural, que posibilite el empoderamiento pacífico de los actores educativos como vía para el establecimiento de relaciones sociales al interior de la escuela y el aula basadas en la escucha, el diálogo y el encuentro.

Personalidad del docente: la diversidad como crisis, pretende

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

y viven la diversidad y la interculturalidad en la cotidianidad de sus espacios educativos. Dicha investigación parte del supuesto de que un fenómeno complejo como la diversidad, requiere de miradas disciplinares diversas para poder dar cuenta de su riqueza y posibilitar la comprensión de las maneras de ser y vivir la docencia. Es así que, el análisis de las perspectivas de los actores (en este caso los docentes) en torno a la diversidad y la interculturalidad, regularmente se ha realizado desde perspectivas disciplinares como la antropología, la sociología y/o la pedagogía. Las miradas de la complejidad y la alteridad son los constructos más abordados para el análisis. Sin embargo, el abordaje en esta propuesta se construye desde pensares que provienen de la psicología; la perspectiva psicoanalítica de los rasgos de personalidad y la psicoanalítica social son los ángulos que nos permiten explorar las formas en que los docentes (se) miran y vinculan al (en el) otro. De este modo, se presenta el análisis de entrevistas realizadas a docentes en formación y de educación básica; ejercicio que nos permite dar cuenta, por una parte, de la trascendencia de la dimensión social a través de la presencia del otro en el desarrollo de la personalidad y, además, las paradojas y profundidad que el discurso docente nos permite explorar en torno a la crisis que ese otro que no soy yo puede representar. Crisis que puede abrir o cerrar las puertas a la diferencia en el aula.

La aportación de Martínez y Hernández, *¿Un pensar otro? El sentido de la intervención educativa: posibilidades interculturales desde la docencia cotidiana*, aborda los sentidos que los profesionales de educación básica y los docentes en formación le otorgan a su intervención educativa en las aulas; sentidos que nos permiten comprender la docencia que hacemos y vivimos. ¿En qué medida los pensares y sentires de los profesores y docentes en formación de educación básica nos remiten a una colonialidad del conocimiento y de las relaciones con la otredad? Si partimos de una docencia colonizada ¿qué posibilidades tiene el encuentro intercultural en las

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

medida una docencia enmarcada en demandas productivistas de la Reforma Educativa posibilita un pensar otro? Es así como desde este marco de la decolonialidad se analizan sentidos expresados en haceres y voces que se recuperan desde la cotidianidad de la intervención educativa en educación básica y los procesos formativos de la Educación Normal.

En el último capítulo, el trabajo de Reyna Avelina Ramos Reyes y Fabiola Hernández Aguirre, *Imaginario juveniles desde la experiencia con la narcocultura ¿formación desde la diferencia decolonizada?*, presenta la trascendencia de indagar desde el lenguaje de los sujetos que gustan de la narcocultura, qué imaginarios sociales están implícitos en la realidad que conciben y desde la cual dan cuenta de esos significados; por medio de entrevistas grupales, individuales, y escuchar su opinión con respecto a una muestra de imágenes alusivas al tema, se logró recuperar la experiencia de los jóvenes y desde ésta, la comprensión de imaginarios sociales que han construido en su cotidianidad con respecto a la cultura narco. Se explora si los conocimientos, valores, aspiraciones y deseos de los jóvenes son valorados y reconocidos desde una perspectiva monocultural; los sentidos de vida que estos jóvenes construyen, las realidades que se instituyen a partir de su experiencia formativa y en qué medida éstas están signadas por la colonialidad del pensamiento. De este modo, el trabajo gira en torno a tres cuestionamientos centrales ¿cuáles son los imaginarios que los jóvenes construyen sobre la narcocultura? ¿Influyen estos procesos de subjetivación en sus expectativas de vida? Y ¿los imaginarios que los jóvenes construyen nos hablan de una formación desde las diferencias decolonizadas? En qué medida la experiencia de la narcocultura transforma su sentido del mundo, es el ángulo que aborda este trabajo. Arista de mirada y de vida que nos invita a cuestionar la forma en que se nos ha enseñado a pensar y vivir la educación, la pedagogía y la juventud misma. Abordaje que nos abrirá la puerta para dimensionar la diferencia como problema

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

derivado del poder y, de este modo tener la posibilidad de recuperar formas otras de experiencia de vida.

Todos los trabajos aquí presentados nacen de la acción cogno-sintiente de los autores en diálogo intercultural con sus pares, sus alumnos, sus compañeros, sus contextos. Este libro, al ser una experiencia intercultural, pretende ampliar el diálogo y la creación a través de sus lectores.

La Escuela Normal de Ecatepec y, de manera particular los docentes, asesores y estudiantes de la Maestría en Interculturalidad para la Paz y los Conflictos Escolares, agradecemos el apoyo financiero de la Secretaría de Educación Pública por medio de la Dirección General de Educación Superior para profesionales de la Educación, conjuntamente con el Gobierno del Estado de México, a través de la Secretaría de Educación, la Subsecretaría de Educación Superior y Normal, la Dirección General de Educación Normal y Fortalecimiento Profesional y la Subdirección de Educación Normal, para la publicación de esta obra, que constituye un esfuerzo por dar cuenta de diversos acontecimientos, de viva voz de los actores, de la práctica profesional de las Escuelas Normales. Reconocemos la labor académica de estas instituciones que nos permiten contribuir en la producción de conocimiento, fortaleciendo los procesos de formación profesional docente en el campo de la intervención docente y la interculturalidad para la Paz.

I. PENSARES Y TIPOLOGÍAS DEL CONFLICTO EN AMBIENTES ESCOLARES. REFLEXIONES DESDE LA PERSPECTIVA DE LA INTERCULTURALIDAD PARA LA PAZ

Irma Isabel Salazar Mastache

Cuando se piensa en un conflicto, por lo general se refiere a una situación de violencia, debido a que histórica y culturalmente, se ha enseñado que los conflictos son una manifestación de esta última; un sinónimo de alguna conducta que agrede a alguien o la antesala de disputa, caos o guerra.

El término «conflicto» proviene de la palabra latina *conflictus*, que significa choque, lucha (Vox. latino-español). Desde esta concepción etimológica, publicada en el año de 1964 por BILOGRAF, S.A., se pensó y difundió el conflicto como una forma de violencia; como una confrontación que implica una lucha, pelea o combate entre personas. 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 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. Desde este entender y de acuerdo con Naciones Unidas, los conflictos bélicos-violentos, fueron el motivo y razón principal para que se reunieran

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

como la cooperación entre las Naciones; la libre determinación de los pueblos y el análisis de los problemas socioeconómicos y culturales de los Estados. Estas son algunas líneas de investigación y acción surgidas en torno a los conflictos bélicos, mismos que marcaron trayectorias, a partir de las cuales quedó asociado el conflicto con hechos violentos.

El Departamento de Asuntos Políticos (DAP), desempeña un papel central en los esfuerzos de las Naciones Unidas para prevenir y resolver conflictos mortales en todo el mundo. Con el apoyo de los Estados Miembros de la ONU, el DPA construyó una plataforma móvil que diera respuesta a la crisis derivada de los conflictos. Plataforma capaz de desplegar, de manera rápida, mediadores y otros modelos establecidos de paz. De este modo, la ONU se hace presente de manera inmediata, cooperando con las organizaciones regionales en la primera línea de los conflictos. Dicho Departamento, también contribuye de manera directa en los esfuerzos de las Naciones Unidas para promover la paz y prevenir los conflictos, mediante la Coordinación de las Actividades de Asistencia Electoral de las Naciones Unidas, la Coordinación del Trabajo de la Organización para Prevenir el Terrorismo y el Extremismo Violento, y la Prestación de Apoyo Personal para el Consejo de Seguridad de la ONU y otros organismos (*ONU, 2019*).

A partir de lo anterior podemos reflexionar que, en medio de hechos bélicos y violentos, surgió un pensar eurocéntrico con el que se conceptualizó al conflicto, para después, abrir temas y líneas de estudios e investigaciones en torno y al respecto del mismo. Por tanto, y de manera general, la postura teórica y metodológica del conflicto surgida en Europa, asocia al conflicto con fuerza, amenaza, chantaje, soborno, castigo, intimidación e imposiciones de todo tipo, buscando su resolución en la totalidad, o en el mejor de los casos, prevenirlo, sin detenerse a reflexionar los métodos violentos que se llegan a implementar para lograr terminarlo o controlarlo. Desde este pensar, se inició la categorización de conflictos y se le asoció con

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

planteados para “resolver”, “controlar” o “prevenir” conflictos, enunciados por la Organización de las Naciones Unidas, estaban unidireccionados a los conflictos bélicos y armados, y no a otro tipo de conflictos más sutiles o difícil de identificar en el día a día.

De acuerdo con ONU (1996), los conflictos, entre gobiernos y rebeldes, entre diferentes grupos de oposición que combaten por alcanzar el poder supremo y/o entre poblaciones en general, son conflictos que adquieren la forma de desórdenes civiles generalizados, que se prolongan por mucho tiempo sin tener ni comienzo ni fin claramente definidos, mismos que se someten a las generaciones sucesivas a una puja interminable por la supervivencia (p. 14).

Por ello, el transitar de las investigaciones eurocéntricas en torno a los conflictos y la paz, arrojan una diversidad de estudios y posturas epistemológicas, enfocadas a diferentes etapas del conflicto mismo. Incluso, hoy en día, se incluyen distintos enfoques analíticos para comprenderlo. Pero, en la mayoría de esos escritos, se concibe al conflicto como un hecho violento, y desde esta postura se proponen reflexiones y haceres al respecto. En el plano de la investigación y los estudios del conflicto, la mayor parte de los especialistas y pioneros en el tema, construyeron modelos, estudios, investigaciones y reflexiones tomando como fundamento el conflicto bélico-violento y la teoría del caos, pero sus propuestas no las dirigieron a espacios bélicos.

Esto llega a causar contradicción y/o confusión al momento de analizar el conflicto en relación con la cultura, debido a que desde el plano de la sociedad, esas investigaciones de los estudiosos del conflicto, han sido punta de lanza de múltiples proyectos en distintos escenarios, entre estos el escolar, en los que la mayoría de las veces, algunos de los especialistas se dedican a repetir conceptos y a aplicar modelos eurocéntricos sin considerar el aspecto cultural de las personas, de la escuela y de la sociedad que la compone, por lo que algunas veces se terminan imponiendo modelos y forzando al

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

conflicto a que sea “resuelto” de determinada manera. Esto es violentar el proceso de gestión de conflictos.

En el ámbito educativo y desde los planteamientos de la interculturalidad para la paz, enfoque metodológico del presente escrito, lo expuesto anteriormente se traduce en estrategias violentas para “controlar” las conductas de los estudiantes, y de este modo, lograr enseñarles o imponerles los conocimientos sin importar los procesos, solo los resultados. En estas posturas radicales los estudiantes solo obedecen órdenes de sus docentes y directores, asisten a las escuelas de manera pasiva y están sujetos a castigos, amenazas, gritos, expulsiones y hasta golpes. De ahí la importancia de exponer otra mirada para comprender, atender y gestionar los conflictos en el entorno escolar, una mirada que reconozca los derechos humanos de los estudiantes, que los invite al diálogo pacífico y que les haga conscientes que los conflictos no son conductas violentas, sino una forma más de relacionarnos los unos con los otros. En este sentido, los conflictos son una forma de relación social y están inmersos en las personas; no son actitudes violentas, sino formas de pensar que se contradicen y culturas que se ponen en entre dicho frente a otras culturas. Lo violento de los conflictos, no es el conflicto en sí mismo, sino la forma en la que se intenta gestionarlos, resolverlos o prevenirlos.

Los conflictos se presentan en todas las dimensiones y contextos de la sociedad, los hay de tipo unipersonal, de relaciones bipersonales o de relaciones colectivas. Pero, ¿si solo se conoce a la violencia como único método de “solución o prevención” de conflictos, entonces, durante décadas el conflicto ha sido promotor de violencias entre personas? El presente capítulo expone otra forma de reflexionar al conflicto, una que no implica violencia, por el contrario, fomenta el respeto a los Derechos Humanos, al reconocimiento a la diversidad cultural, la tolerancia a las diferencias, al diálogo, la escucha y a la democracia activa y pacífica.

La interculturalidad para la paz permite vivir los conflictos

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

transformar de manera pacífica escenarios de violencia, construyendo espacios de paz duradera. Desde la interculturalidad para la paz, los conflictos se comprenden como:

- Una relación social.
- Parte de la cotidianidad.
- Algo inmerso en las personas.
- Una oportunidad de aprendizaje.
- Una experiencia de vida.
- Un aprendizaje cultural.
- Una ocasión para escuchar al otro y dialogar con él/ella.
- El mejor ejemplo para comprender que los humanos son iguales en derechos, pero diferentes como personas.
- Una coyuntura entre culturas diferentes.
- Una forma de aprendizaje.
- Una decisión entre la convivencia pacífica y la convivencia violenta.

En este tenor, no existen conflictos de mayor o menor grado, todos los conflictos, aunque surjan por diferentes circunstancias, violentan cuando son gestionados de manera violenta, y construyen relaciones de paz duradera cuando son gestionados de manera pacífica e integral.

Algunos pensares eurocéntricos del conflicto

Los estudios del conflicto surgen en el continente europeo, con el objetivo de analizar conflictos bélicos. Bajo este parámetro el continente europeo ha estudiado al conflicto durante más de ocho décadas. Incluso, se le continúa reflexionando en entorno a la guerra, sus causas y ahora sus consecuencias, así como nuevas formas de construcción social (posconflicto). Sin embargo, las recientes investigaciones en torno al conflicto han permitido abrir brechas de estudio en otros escenarios, más allá de la guerra.

A continuación, se exponen algunos de los pensares del

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

sino más bien, se presentan las generalidades que dan pauta a la comprensión de otras formas de vivir y gestionar los conflictos sin hacer uso de la violencia, mismas que abordamos en el segundo tópico del presente escrito.

Abrimos el apartado eurocéntrico de los pensares del conflicto con la *Teoría del Caos*, donde pequeñas variaciones implican grandes diferencias, y aunque no refiere al conflicto en sí, su concepción metodológica ha sido fuente de múltiples investigaciones en el ámbito educativo, sobre todo en las perspectivas teóricas, epistemológicas y analíticas que no contemplan a los estudios para la paz como metodología central. Esta propuesta de *Teoría del Caos* es cuantitativa, conocida también como “el efecto mariposa”, tiene la intención de modificar patrones dañinos para tener un mundo más armónico. Pone en manifiesto que en el determinismo lineal existía un caos, evidenciando el desorden en el orden, y la importancia de construir diferentes órdenes desde los cuáles se explicara la vida y el cosmos, significando el caos y el orden dentro de una misma realidad.

Continuamos con Herraz y Lozano (2015), quienes comentan que, en las décadas de los 30's y los 40's se partía de una concepción negativa del conflicto, convirtiéndolo en sinónimo de violencia y en una realidad que se debía evitar, porque conllevaba a una situación no deseable. Estos autores perciben al conflicto como una realidad natural y frecuente en la vida. Además, describen que, en el contexto educativo, son muy variadas las formas en la que los conflictos pueden aflorar.

Por su parte, Johan Galtung (2010), pionero en los estudios de la paz y la *Transformación de Conflictos* por vía pacífica, concibe al conflicto como una constante en la humanidad e inherentes a todo ser humano. En cuanto a los involucrados en un conflicto, Galtung reflexiona en el escrito *Transformación de conflictos por medios pacíficos. El Método Transcend* (2010), donde plantea que

todos los involucrados buscan con fuerza algunas metas, de lo contrario, el conflicto no sería en términos de su dedicación y en términos de las posibles consecuencias. Las

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

bloquean sus metas. Si esa otra parte está tan indispuesta como ellos mismos a renunciar a sus objetivos –total o parcialmente entonces la retirada o el compromiso están bloqueados. Si, además, son incapaces de trascender el conflicto “yendo más allá”, explorando nuevas salidas, entonces están atrapados. Como la mayoría de los humanos, tenderán a culpar a otros, particularmente a las otras partes involucradas en el conflicto al suponer que se interponen en su camino. Después, vienen las actitudes destructivas, que van desde los pensamientos y deseos, pasan por las palabras y llegan hasta las acciones para quitar a los demás del camino. En corto, violencia. (Galtung, 2010, p. 15)

El punto de partida de Galtung, es que si bien los conflictos forman parte de la cotidianidad, la violencia no; por lo que los primeros no deben terminar en violencia física, verbal o estructural. Los medios no violentos y la creatividad son los aportes que hace Galtung a la humanidad, mismos, que se deben crear y recrear, según el conflicto a tratar. Para su estudio, Galtung (1998), divide a los conflictos en tres niveles: Micro: se produce dentro y entre las personas; Meso: surge en la sociedad dentro de cada Estado; Macro nivel: conflictos entre los Estados y naciones. (p.14)

Así mismo, considera que, después del conflicto, la tarea de restaurar la paz es más difícil, ya que las secuelas de las violencias, visibles y no visibles que deja el conflicto, permanecen durante largos periodos de tiempo.

Otras exponentes son Sonia Paris y Elena Martínez (2009), que refieren la transformación pacífica de conflictos como una transformación civil de los mismos, puesto que no se precisa del poder armamentista de los Estados, es decir, de la fuerza militar, y esta transformación tendrá como objetivos:

- 1) Tratar las causas sistémicas de los conflictos (antes del conflicto),
- 2) Actuar en la guerra y;
- 3) Acabar con la violencia ofreciendo soluciones aceptables y no excluyentes para las partes en conflicto (después del

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

Desde este punto de partida, el papel de la sociedad civil en la transformación pacífica de los conflictos ofrecería tres posibilidades que coinciden con los tres objetivos anteriores:

- 1) De forma preventiva, antes de los primeros actos de violencia,
- 2) Durante el conflicto y
- 3) Post-conflicto, tras los actos de violencia (Paris y Martínez, 2009, p. 31).

Por lo que se puede reflexionar, que el estudio de transformación de conflictos, que inició en 1990, tiene su fundamento, razón y origen en la guerra; por lo que difícilmente el modelo de transformar conflictos puede tener éxito en otros ámbitos, pues se requiere de considerar otros elementos para acoplar modelos bélicos en otros contextos.

Otro de los exponentes del conflicto es Hubert Touzard (1981), quien en la década de los 70's, define al conflicto como una situación en la cual, unas entidades sociales apuntan a metas opuestas, afirman valores antagónicos o tienen intereses divergentes. Replantea su postura definiendo al conflicto social como una situación en la cual los participantes persiguen metas diferentes, defienden valores contradictorios, tienen intereses opuestos o distintos, o bien, persiguen simultánea y competitivamente una misma meta.

La perspectiva de Xesús Jares, está enfocada al ámbito educativo, en donde realizó gran parte de su investigación, de manera particular en su escrito *El lugar el conflicto en la organización escolar* (1997), estudia al conflicto escolar y señala algunas formas en las que se aborda el fenómeno en dicha institución, haciendo alusión a tres enfoques de organización escolar:

- La visión tecnocrática-positivista del conflicto. Se refiere a la visión conservadora del conflicto, aquella que lo califica como algo negativo, no deseable, sinónimo de violencia, disfunción o patología y, en consecuencia, como una situación que hay que corregir, y, sobre todo, evitar.

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

- La visión hermenéutico-interpretativa del conflicto. Se trata de una visión psicológica e individualista, comenta Jares (1997). Rechaza la visión mecanicista del conflicto, dando pauta a que todo conflicto es único e irrepetible.

- El conflicto desde la perspectiva crítica. El conflicto se ve como algo natural, inherente a las organizaciones, a la vida y como un factor de cambio social.

Por tanto, se recupera la perspectiva crítica en la que el conflicto se ve como algo natural, inherente a las organizaciones, a la vida y, como un factor de cambio social. Al interior de la escuela, el conflicto es un instrumento que transforma a partir de la conciencia colectiva. Por lo que puede considerarse como didáctica de aprendizaje y enseñanza, debido a sus prácticas y valores que favorecen los procesos colaborativos de la gestión escolar, el funcionamiento de la organización, el clima escolar, la promoción de valores, la comunicación, el aprendizaje ciudadano y las prácticas democráticas.

Por su parte, Eduard Vinyamata (2001), estudia los diferentes sistemas de conocimiento teóricos y metodológicos, y a partir de ese conocimiento adquirido, aunado a su experiencia, plantea una nueva perspectiva metodológica, para estudiar los conflictos, la *Conflictología*. Considera que los conflictos tratados de manera violenta reducen el bienestar de las personas y conllevan al sufrimiento. Desde los estudios de la *Conflictología*, se tipifican los conflictos en, conflictos familiares, conflictos en las empresas, en las organizaciones, conflictos sociales, políticos y armados.

Vinyamata (2001) analiza a los conflictos como:

- Motor y expresión de las relaciones, donde las relaciones personales e individuales y las relaciones sociales e internacionales se expresan y fundamentan en el conflicto;

- Fenómeno propio de los seres vivos,

- Implícito en el mismo acto de vivir, que se

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

- Presente en todas las épocas y edades y que afecta de manera muy importante en la vida de las personas y de las sociedades que estas conforman,
- Referencia vital, de evolución, de progreso en ocasiones y de involución en muchas otras,
- El resultado de un error en el desarrollo de nuestras relaciones, y que puede afectar no sólo a la degradación de las mismas, sino también a su progreso (Vinyamata, 2001, p. 14).

Este autor considera que los conflictos tratados de manera violenta reducen el bienestar de las personas y conllevan al sufrimiento. En esta perspectiva de análisis, el miedo individual y colectivo es el origen de los conflictos; miedo a perder lo que se tiene o a no obtener lo que se desea. Los conflictos afectan gravemente la economía, los sufrimientos humanos, por lo que se debe plantear la necesidad urgente de desarrollar políticas de pacificación, de resolución pacífica de conflictos que superen, muchas veces, a las políticas de seguridad basadas en el ejercicio de la fuerza y de la violencia (Vinyamata, 2001).

Otro de los estudios es la *Teoría del Conflicto*, no se centra sus reflexiones en el ámbito escolar, pero ha sido una herramienta de múltiples investigaciones en diferentes disciplinas, incluida la educación. Remo Entelman (2005), parte del supuesto de que hay muchas disciplinas enfocadas al estudio de los conflictos, pero no existe una teoría general. Comenta que estamos tan acostumbrados a pensar el derecho de uno frente a la obligación del otro; que resulta muy difícil decir que uno tiene “derecho” frente a otro, que también tiene “derecho”. Esto es un caso de lo permitido versus lo permitido.

Entelman (2005), se refiere al derecho desde diferentes posturas, a) Poder realizar las pretensiones permitidas, b) Como un correlato de obligaciones impuestas a otros, c) Como posibilidad de hacer lo no prohibido, d) Cuando alguien puede hacer algo. Considera el derecho como un sistema de normas que cumple un

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

apoyo a sus miembros para resolver conflictos, poniendo a disposición de uno de los bandos conflictuantes, en determinadas situaciones, la fuerza monopolizada por la comunidad a ese efecto.

La teoría del conflicto, trata de detectar tempranamente señales de aumento de las incompatibilidades y de procesarlas de modo que se eliminen o disminuyan su importancia hasta que se resuelvan. Al mismo tiempo, la teoría del conflicto advierte que no todos los conflictos pueden encontrar solución en los métodos que no emplean la violencia (Entelman, 2005, pp. 34, 36 y 53). Desde esta teoría, el conflicto consiste en un enfrentamiento o choque intencional entre dos seres o grupos de la misma especie que manifiestan los unos hacia los otros una intención hostil, generalmente acerca de un derecho, y que, para mantener, afirmar o restablecer el derecho, tratan de romper la resistencia del otro, usando eventualmente la violencia, la que podría llevar al aniquilamiento físico del otro.

El conflicto en el entorno escolar

En cuanto a las investigaciones sobre los conflictos escolares, en 1990 se elabora en Catalunya el primer programa de desarrollo de la mediación escolar, y más tarde dicho país, participó del proyecto Gesposit con financiación de la Comunidad Europea, para un programa de investigación-acción sobre la prevención de la violencia en las escuelas.

Los estudios de Francisco Cascón Soriano (2006), han trascendido al ámbito educativo latino y mexicano, debido a que los considera *inevitables y un motor de la evolución*. El profesor de la diplomatura sobre “Cultura de Paz” de la Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos de la Universidad Autónoma de Barcelona; director de la Colección EDUPAZ de la editorial Los libros de la Catarata y presidente de la asociación “Edualter” (Red telemática de recursos de educación para la Paz, el Desarrollo y la Interculturalidad), en sus *Apuntes sobre educar en y para el conflicto y la*

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

que habitualmente llamamos conflicto a la violencia directa, a la agresión

Llamamos conflicto a lo que es la manifestación o consecuencia de conflictos mal abordados y peor resueltos. Los conflictos tienen su origen en las necesidades e intereses. Todas las personas tenemos necesidades: biológicas, económicas, ideológicas, afectivas, emocionales. Mientras las de unos y otras pueden ser compatibles, no hay problema. El proceso del conflicto comienza cuando las de algunas personas no se satisfacen, cuando las de algunas personas chocan con las de otras, originándose una contradicción, un antagonismo que vamos a denominar problema. Su no resolución, o lo que es peor, el no afrontarlo, acaba llevándonos a una crisis que suele ser destructiva para quienes lo viven (Cascón 2006, p. 25)

Por su parte Parkinson (2005, p. 21) considera que el conflicto en sí mismo, no es positivo ni negativo, sino que es una fuerza natural necesaria para el crecimiento y el cambio. De manera concreta, cuando hablamos de conflicto en las aulas, nos referimos a las faltas de disciplina continuadas, incumplimiento sistemático de los deberes escolares, falta de respeto a los compañeros al profesor, resistencia al cumplimiento de las normas establecidas en el centro, falta sistemática de puntualidad, interrupción del trabajo de los compañeros y el profesor. Todas estas conductas generan conflictos muy perjudiciales para la escuela, comenta David Cruz (2008).

Ramón Alzate (2008), concibe al conflicto como *un* “proceso inherente a las relaciones sociales, es inevitable en todo marco de relación, se produce entre niños en el patio de la escuela y entre países a nivel internacional. Es un fenómeno, por lo tanto, ubicuo y universal” (p.16). El autor del *Enfoque Global de Transformación de Conflictos*, se caracteriza por plasmar el proceso de cómo educar para el conflicto y desde el conflicto, ya sea este constructivo o destructivo, pues en uno o ambos se involucra la parte humana como mediador y/o negociador.

Pensares latinos del conflicto escolar

En América Latina se vienen gestando nuevas investigaciones y actuares al respecto y en torno del conflicto escolar, ni mejores ni peores a las europeas, simplemente distintas, debido a las diferencias entre culturas, sociedades, políticas, economías, usos y costumbres entre un continente y otro. Además, no desconocen al pensamiento eurocentrista como pionero en el tema de conflictos, por el contrario, los incluyen como parte esencial para entender las diferencias. Se hace necesario un conector que proyecte el tipo de redacción que sigue a continuación, donde presentan el pensamiento de diversos autores que explican el fenómeno en diversas latitudes o países latinoamericanos.

John Paul Lederach (2007, 2008), autor y especialista internacional en construcción de paz y estudios del conflicto, en su libro *La imaginación moral. El arte y el alma de construir la paz*, publicado en el 2008, expone que en la construcción de paz, cuando pensamos en la estrategia, deberíamos pensar sobre lo que da la vida y lo que mantiene vivas las cosas. En términos más sencillos, ser estratégico exige que creemos algo más allá de lo existente a partir de lo que está disponible, pero que tiene potencial exponencial. En referencia al cambio social, significa que tenemos que desarrollar una capacidad para reconocer y construir el *locus* del potencial para el cambio (p. 157).

Concibe a la mediación como una técnica que requiere la intervención de un tercero que facilita el logro de acuerdo en torno al conflicto. Advierte que las aplicaciones de mediación cambian de un contexto a otro, sugiriendo adaptar al contexto los modelos de mediación que fueron credos en otros países. Lederach (2008), deja abierta la posibilidad de pensar que, en algún momento de la historia, los mediadores eran personas que se trasladaban de un lugar a otro, y por todo el mundo, adecuando los modelos de mediación en diferentes contextos.

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

Más adelante, en su libro *Construyendo la paz. Reconciliación sostenible en sociedades divididas*, Lederach(2008) esquematiza la reconciliación de conflictos a partir de:

- Verdad. Traducida en prácticas de admisión, transparencia, revelación y claridad.
- Misericordia. Traducida en prácticas de aceptación, gracia, apoyo, compasión y cicatrización.
- Justicia. A partir de prácticas de igualdad, buenas relaciones, enderezar las cosas y restitución.
- Paz. A partir de prácticas de armonía, unidad, bienestar, seguridad y respeto (Lederach, 2007, p. 63)

Estos elementos los considera indispensables a tratar en todo proceso de reconciliación, además de comprender la reconciliación como un proceso de encuentro y como un espacio social. La reconciliación puede entenderse como *focus* y *locus*. Como perspectiva se estructura y orienta hacia los aspectos relacionales de un conflicto. Como fenómeno social, la reconciliación representa un espacio, un lugar o punto de encuentro donde se reúnen las partes de un conflicto. La reconciliación ha de invitar a la búsqueda de un encuentro donde las personas puedan replantearse sus relaciones y compartir sus percepciones, sentimientos y experiencias, con el fin de crear nuevas percepciones y una nueva experiencia compartida (Lederach, 2007, p. 65). Resulta interesante la propuesta de este estudioso, ya que en cada una de sus publicaciones incluye nuevas formas de abordar el conflicto, que enriquecen los estudios del mismo. Sin embargo, para transformar un conflicto, es necesario encontrar su causa y analizarla en función de las múltiples violencias que desencadena.

El conflicto no es un hecho aislado, deviene de otros problemas, saberes y contextos no violentos y violentos. Por tanto, el conflicto debe estudiarse en la generalidad contextual y simbólica de los implicados, y no en la particularidad de lo que se etiqueta como

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

las veces, se trata de una manifestación de violencia. Tratar de estudiar, comprender o gestionar un conflicto escolar en el límite de la escuela, tiene como resultado una solución momentánea y, a veces impuesta, dado que el problema de origen continúa y puede detonarse en cualquier momento haciendo uso de distintas formas de violencia.

Por otro lado, Chile es un país en el que existen diversos estudios e investigaciones en torno al conflicto escolar, por mencionar alguna, se encuentra, *La solución pacífica de conflictos en la escuela* (2010), se trata de una guía publicada por la Institución Educativa, Carlos Holmes Trujillo, escrita por Córdoba, Martínez, Obregón y Zúñiga. Esta guía concibe que “el conflicto en la institución escolar, se presenta básicamente por la misma naturaleza de la escuela, la cual es asimétrica” (p. 28).

En Argentina, Ezequiel Ander-Egg (1995), sostiene que el conflicto es un proceso social en el cual dos o más personas o grupos contienen, unos contra otros, en razón de tener intereses, objetos y modalidades diferentes, con lo que se procura excluir al contrincante considerado como adversario.

Colombia sin duda, es otro de los países latinos que se han enfocado y esforzado en realizar investigaciones en torno al conflicto escolar, además de ser punta de lanza de alternativas de transformación y resolución, pues en su gran mayoría, analizan de manera distinta al pensamiento europeo. Guido Bonilla (1998), considera el conflicto como una situación social, familiar, de pareja o personal que sitúa a las personas en contradicción y pugna por distintos intereses y motivos. En ese mismo país, Guillermo Gómez (2013), concibe que, dentro del sistema escolar, la forma usual de resolver un conflicto es el de imponer una decisión por medio de una tercera persona ajena al conflicto, que en este caso podría ser un docente, el coordinador o el rector.

Abriendo espacios flexibles en la escuela, es un libro publicado en el 2011 por la Facultad de Derecho de la Universidad de Antioquia,

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

el desarrollo humano integral, sostenible, diverso y equitativo. El libro, ofrece herramientas necesarias para incluir potencialidades humanas para tratar el conflicto en la escuela, tales como, el trabajo en equipo, el empoderamiento y la reflexión individual y colectiva, por lo que se le considera innovador en el tema al incluir estrategias de humanización.

El análisis fue hecho desde la mirada normativa, y se destaca por impulsar la convivencia escolar y escenarios de la convivencia, tomando en cuenta la normatividad y el estado de derecho, pero al mismo tiempo, a la persona misma. Es una lectura que invita a cada una de las instituciones para que conozcan y pongan en marcha propuestas de intervención, tomando como base sus fundamentos normativos vinculados con acciones no violentas.

Convivir pacíficamente. Oportunidades que ofrece la ley 1620, publicado en 2015 por la Universidad de Antioquia, Colombia. Es el resultado de la reflexión que hace Isabel Puerta Lopera, Luis Fernando Builes y Martha Cecilia Sepúlveda Alzate, sobre diferentes contenidos que se deriva de la ley, con el propósito de pensar la escuela en clave democrática, donde se cuente con escenarios de difusión, promoción y garantía de los Derechos Humanos; de construcción de identidad, para ir configurando la otredad como valor político, de participación activa y efectiva. Contiene propósitos como componentes de prevención con los que se sugiere: Actuar satisfactoriamente ante los primeros síntomas de un conflicto, con objeto de conseguir que este no sobrepase un determinado umbral de violencia, a partir del cual el conflicto resulta de difícil control. Es decir, detectarlo a tiempo significa poder tratarlo convenientemente (Puerta, Builes, et.al., 2015, p. 63).

En esta misma Universidad, en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Jaime Ruiz Restrepo (2005) explica en su escrito, *Elementos para una teoría del conflicto*, que *los conflictos no deben clasificarse en buenos y malos, sino que simplemente existen*. Recurre a fundamentos históricos sociológicos para anunciar al conflicto de la

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

- El conflicto es endémico, es una forma inevitable de la existencia social e individual.

- El conflicto no debe ser entendido como una manifestación, en sí misma, intrínsecamente negativa (p. 2).

En México, Fierro (2010, p. 1), considera al conflicto como algo negativo. Pero, para Moore (2008, p. 11), el conflicto no es necesariamente negativo, anormal ni disfuncional; es un hecho real. El conflicto y las disputas existen cuando las personas compiten para alcanzar metas percibidas como incompatibles, o que lo son realmente. El conflicto se define como la percibida o real incompatibilidad de valores, expectativas, procesos y resultados entre dos o más partes provenientes de culturas diferentes, acerca de temas substantivos o de la relación. Por lo que el conflicto es un rasgo inevitable de las relaciones sociales y escolares.

Martínez Zampa (2008), reflexiona al conflicto en el escenario escolar, y considera una serie de pasos para su mediación. Argumenta que para afrontar la resolución de conflictos en el ámbito educativo será necesario:

- Reconocerlos como parte de la vida institucional, investigar los sentimientos que generan y la corresponsabilidad en su co-construcción.

- Analizarlos, revisar las actitudes, creencias, presupuestos frente a ellos y los efectos que se producen, dado que las respuestas del colectivo institucional frente a las nuevas situaciones dependen de la cultura y de los valores inherentes a cada institución.

- Conocer y poner en práctica técnicas y procedimientos de resolución de conflictos.

Desde otra perspectiva de pensamiento y práctica, Eduardo Sandoval Forero, director del Seminario UNESCO-México en Resolución Internacional de Conflictos y Construcción de Paz (2016), ha venido desarrollando un trabajo integral en el ámbito educativo del Estado de México. Plantea la construcción de una paz

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

aspectos y ámbitos de la vida, sino que se complementa de un todo y en todos los aspectos. De lo contrario se construirá una paz frágil, vulnerable y negativa. Esta paz integral está condicionada a que haya justicia, libertad, respeto a los derechos del otro, a la democracia y a la interculturalidad. A partir de estos argumentos teóricos y analíticos de paz integral, se induce a la acción participativa de los actores sociales en los sistemas y subsistemas existentes en el país, haciendo de la paz un proceso interactivo y transformador (Sandoval, 2016, p. 160). Respecto al conflictos, considera el estudio y las gestiones de los conflictos en la escuela desde el planteamiento de paz integral, nos permite

reconocer a la sociedad y a la cultura como las formadoras y gestoras de paz y de violencias, para que, a partir de esta comprensión, generemos soluciones y transformaciones profundas de las violencias a las paces. Es ir a la raíz, al origen de los problemas que se transforman en conflictos y que en muchos casos llegan a las violencias, es intervenir en el origen y no en las consecuencias, es actuar e incidir desde la paz y no desde la sanción, desde el autoritarismo, desde la violencia (Sandoval, 2014, p. 124-126)

Desde la propuesta de Sandoval Forero (2014), el conflicto logra descubrir el origen del problema y los contextos que están inmersos en el mismo. Nos referimos a múltiples problemas (derivados de múltiples contextos), que conforman el fenómeno que se manifiesta al interior de la escuela. Entonces, debemos gestionar incluyendo las múltiples causas que generan el problema y descubrir las fortalezas individuales y colectivas de los involucrados. De esta forma, reflexionamos y gestionamos la situación de manera integral e inclusiva. Depende del conflicto si se articulan en la gestión todos los contextos al mismo tiempo o de manera pausada.

Al hacer este pequeño análisis sobre propuestas y estudios en torno al conflicto, podemos dar cuenta de que, a diferencia de Europa, en América Latina se viene desarrollando una forma diferente de concebir al conflicto, ya que se le reflexiona y al mismo tiempo se plantean nuevas formas y estrategias específicas para

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

descubierto el pensamiento colonizado en torno al conflicto, sus expresiones y formas de gestionarlo.

Tipología del conflicto desde la perspectiva de la interculturalidad para la paz

La paz se basa en el principio de pensar en el otro. El otro, está en la comunidad, por tanto, se debe volver al concepto colectivista, a la convivencia pacífica y colectiva, a vivir y compartir en armonía y respeto; a comprender la necesidad de cambiar las imposiciones del pensamiento eurocéntrico, por la construcción de un pensamiento crítico y constructor latinoamericano.

Desde la perspectiva de los estudios de la paz integral, se considera lo intercultural como todo lo que implica diferencia y que puede generar conflictos, así como también, convivencias de respeto, reconocimiento, tolerancia y relaciones de igualdad en la diversidad. Para los estudios de la paz integral, las diferencias se originan por cuestiones de cultura, género, religión, condición socioeconómica, política, preferencias sexuales, personas con capacidades diferentes, origen étnico, nacionalidad, entre otras. “La interculturalidad es un concepto polisémico, que tiene múltiples significados, interpretaciones y definiciones. Incluso su conceptualización puede variar de periodo en periodo y de acuerdo con los diferentes contextos e intereses que se pretendan” (Sandoval, 2011, p.38).

La paz se basa en el principio de pensar en el otro. El otro, está en la comunidad, por tanto, se debe volver al concepto colectivista, a la convivencia pacífica y colectiva, a vivir y compartir en armonía y respeto; a comprender la necesidad de cambiar las imposiciones del pensamiento eurocéntrico, por la construcción de un pensamiento crítico y constructor latinoamericano.

La intercultural para la paz se considera en este escrito, como un proceso que debe estar presente en el desarrollo de la personalidad de los humanos, y como proceso debe ser continuo y

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

Interculturalidad para la paz, comprendida y vivida como una relación social entre culturas, donde cada persona representa su propia cultura, constituida por su historia de vida, hibridaciones e interrelaciones. La cual no es exclusiva para las etnias o indígenas, sino incluyente, donde toda persona cabe y es diferente a las otras. Que se manifiesta como forma de expresión de lo sociocultural en un marco de respeto. Como un estilo de vida, en donde caben todas las culturas, razas, pensamientos, diferencias físicas, culturales, sociales, económicas y religiosas, relacionándose de manera cotidiana, en todos los espacios sociales; tolerando y aprendiendo de las diferencias entre unos y otros. Así

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, 2013, p. 68)

La educación intercultural para la paz, ve más allá de la información de valores, tiene que ver directamente con la re-educación en valores, con la formación a partir de estos y su práctica para lograr el cambio de actitud en los humanos. El cambio tiene que ver con las diferencias y con el reconocimiento de la diversidad de pensares, sentires y haceres, que a su vez permite:

- El desarrollo de habilidades;
- el reconocimiento y control de las emociones;
- educar el diálogo;
- el planteamiento sistemático de educar entre todos;
- el reconocimiento de conflictos en la vida cotidiana, y;
- la a comprensión de que el conflicto en sí no es el problema, sino la manera de solucionarlo. Es decir, lo que provoca la violencia es el resultado en el cual se buscan

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

hacer el llamado a la figura, para que el lector la use como apoyo en la lectura y se contextualice la idea.

Figura 1.
Generalidades de la Educación Intercultural para la Paz



Fuente: Salazar, et. al (2011, p.118)

Tal y como se muestra en la figura 1, la formación intercultural, tiene que ver educar para la comprensión, la solidaridad, la tolerancia y los derechos del otro. Todos diferentes pero iguales, lo que equivale a decir que todos los humanos son diferentes, pero tienen los mismos derechos (principios de igualdad) y deberes (principios de diferenciación). Por su parte, la tolerancia, solidaridad y justicia social hacen posible el reconocimiento y permanencia de la diversidad cultural.

Educativamente, la educación intercultural para la paz, pretende por medio del proceso de enseñanza y aprendizaje, formar una cultura de paz integral, que implique una ética personal y social fundamental para la convivencia, basada en la libertad y en la

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

marco de las diferencias es fundamental para gestionarlo pacíficamente, de ahí que cerramos este trabajo con una tipología que puede ser una herramienta valiosa para analizar, comprender y gestionar.

Tipología del conflicto

Conflictos con uno mismo

Los conflictos internos o con uno mismo, tienen que ver con aquellas situaciones inmersas en cada una de las personas, la oposición interna de exigencias contrarias, en las que cada persona debe tomar una decisión individual, de la cual depende la trayectoria de la convivencia.

Conflictos sociales

Son una forma de conflicto entre grupos sociales que conforman una sociedad. Influye de manera directa los medios de comunicación masiva, usos, costumbres, tradiciones, religión, preferencias sexuales. En los conflictos sociales los diferentes sectores de la sociedad, el Estado, la empresa privada, las ONG, la religión, entre otras, ponen en la mesa sus posiciones, intereses, inversiones, objetivos, metas, valores, creencias y necesidades, en su mayoría contradictorias entre los grupos de personas y las personas en su individualidad. Por lo que al momento de tomar una o varias decisiones grupales, se presentan desacuerdos, polémicas y choques culturales y generacionales, que, por lo general, buscan su pronta solución haciendo uso de la violencia.

Conflictos entre amigos, amigas, compañeros y compañeras

Relacionarse con uno mismo en ocasiones resulta complicado, relacionarse con el otro o los otros, resulta doblemente complicado, pues en todo momento se deben tener presentes:

- Las diferencias, que cada persona viene acumulando

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

- Las igualdades que como seres humanos tenemos, traducidos en Derechos Humanos, políticos, sociales, escolares, laborales, entre otros.

Al relacionarnos con el otro diferente, se debe considerar también la diversidad cultural y la cosmovisión de cada sujeto. Misma que remonta a usos, costumbres y tradiciones, como hemos venido insistiendo. Pero esto no se da con el simple hecho de estar de acuerdo con todas las formas de pensar y actuar, sino de reconocer que cada compañero o amigo es diferente; y por ello piensa, siente, actúa, quiere, da, enseña y aprende de manera diferente a la mía y la del resto de los compañeros, compañeras, amigas y amigos.

Conflictos entre familiares

Refieren a las situaciones diferentes y discrepantes que se hacen presentes al interior de todo hogar, entre los miembros de la familia. Y aunque todas las familias son distintas, todas se caracterizan por las diferencias entre sus integrantes, diferencias en las dinámicas de sus integrantes, diferencias en la raíz de los conflictos que se originan, y que, en la mayoría de los casos, los “resuelven” haciendo uso de la violencia.

Conflictos en el ámbito educativo

Se refieren a todas las expresiones de conflicto descritas anteriormente, y que se hacen presentes en la escuela a través de los estudiantes, docentes, directores, personal administrativo, y de apoyo e intendencia, que conforman la comunidad escolar. Expresiones de conflictos diversos que provocan que algunos estudiantes y docentes, no la pasen del todo bien en la escuela, dejando ver que las relaciones sociales que surgen al interior de las instituciones educativas no son del todo pacíficas.

En resumen, gestionar el conflicto de manera pacífica, requiere un cambio de paradigma, una descolonización del pensamiento eurocéntrico y la construcción de una nueva

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

comprender, a vivir y a reflexionar el conflicto desde el conflicto mismo, y no solo desde el punto de vista de las partes implicadas (tú y yo), (él y los otros), (yo y ellos).

Estudiar al conflicto desde el conflicto mismo, permite descubrir y reflexionar los problemas a profundidad, separando los elementos que lo conforman, pero analizándolos en la totalidad misma de manera integral, considerando el contexto, la cultura y la simbología en el que emergen. Desde esta perspectiva integral y colectiva se sugieren las siguientes formas para gestionar conflictos de manera pacífica.

Conclusiones

Los conflictos no deben prevenirse, deben gestionarse de manera pacífica, para que cuando se transformen, progresiva y cíclicamente en nuevos conflictos, no se haga presente la gestión violenta para obstaculizar el proceso de transformación pacífica. Esto permite prevenir la violencia en el conflicto, y no los conflictos entre las personas. Los conflictos existen en toda sociedad y deben manifestarse sin hacer uso de la violencia, para lograr relaciones sanas y de convivencia pacífica duradera e integral.

Los conflictos no se terminan, por tanto, no se resuelven, solo se transforman. ¿Qué sucedería si en lugar de imponer, chantajear, manipular, meter miedo, gritar, castigar, ofender, golpear, burlarse, ignorar, manipular, excluir, se le diera oportunidad a la otra persona de manifestar su inconformidad, escucharla, y juntos buscar una alternativa pacífica para seguir conviviendo? Sucede que se activa la espiral de la convivencia pacífica, con la cual, se previenen algunas violencias escolares y se construyen espacios de paz duradera.

La educación intercultural para la paz, es el preámbulo de la paz integral, una nueva forma de educar desde la diversidad, de incorporar en las aulas de clase las relaciones interculturales, en donde todos se reconozcan como diferentes y en donde todos sepan

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

a qué tienen derecho. En este marco de respeto, reconocimiento y paz se le puede cimentar el reconocimiento de los derechos del otro.

Antes de iniciar la gestión pacífica de cualquier conflicto, es importante comprender:

- Que los conflictos no son violentos.
- Que todos los conflictos son diferentes.
- Que, aunque un conflicto presente similitud con otro/s, se debe buscar la particularidad del mismo, y desde ésta trabajar en su gestión pacífica.
- Que la cultura de cada uno de los involucrados en un conflicto, influye en todo momento y proceso de gestión.
- Que no existe un esquema, modelo o guía prediseñado que gestione en su totalidad al conflicto.
- Que existen conflictos que se derivan de un problema, pero no siempre un problema se convierte en conflicto.
- Que el conflicto se manifiesta de diferentes maneras en distintos escenarios.
- Que los conflictos no se resuelven, se transforman en un nuevo conflicto.
- Que lo violento en el conflicto no es el conflicto en sí, sino la forma en la que lo gestionamos.
- Cada uno decide si gestiona el conflicto de manera pacífica o violenta.

Aunado a lo anterior, se debe conocer y reconocer, el por qué (motivo u origen) y el dónde (contexto). De este modo, podremos dar cuenta que la mayoría de los conflictos no surgen en el mismo contexto en el que se llega a manifestar de manera violenta.

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

REFERENCIAS

- Ander-egg, E. (1995). *Diccionario del trabajo social*, Lumen.
- Alzate, R. (2008). Programas de convivencia en el ámbito educativo: enfoque global de transformación de conflictos y mediación escolar. *Proyecto Hombre: revista de la Asociación Proyecto Hombre*, (66), 15-18
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2802084>
- Cascón, F. (2006), Apuntes para educar en y para el conflicto y la convivencia, *Revista Andalucía educativa*. (53) 24-27.
http://pacoc.pangea.org/documentos/_andalucia_educativa_pac_o.pdf
- Colom, A. (2005). Teoría del Caos y Práctica Educativa, *Revista Galega do Ensino*, 13 (47), 1325-1343.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2554834.pdf>
- Cruz, D. (2008). *Identificación y resignificación de conflictos. Mediación de conflictos y prevención de la violencia y las adicciones en escuelas de educación básica. Cuaderno de Trabajo 1*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Entelman, R. (2005). *Teoría de conflictos. Hacia un nuevo paradigma*. (2ª. ed.). Gedisa.
- Fierro, F. A. E. (2010). *Manejo de conflictos y mediación*. Oxford University Press, Editorial Mexicana.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. (2ª ed.) Siglo XXI.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. (1ª ed.). Gernika Gogoratuz.
- Galtung, J. (2010). *Transformación de conflictos por medio pacíficos. El Método Transcend. Manual de capacitador. Manual de participante*. Transcend
- Gómez, G. (2013). *Sistema Nacional de Convivencia Escolar. Una guía para actualizar el manual de convivencia* (Ley 1690 y decreto

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

- Herraz, M. y Lozano, S. (2005). Técnicas de resolución de conflictos. En B Malik y M. Herraz, M. (coords.) *Mediación Intercultural en conflictos socioeducativos*. (2ª. ed) Aljibe.
- Jares, X. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar, *Revista Iberoamericana de Educación*. Micropolítica en la Escuela. (15). <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie15a02.htm>
- Lederach, J.P. (2007). *Construyendo la paz. Reconciliación sostenible en sociedades divididas*. (2ª. ed.) Centro Cristiano para la Justicia, Paz y Acción Noviolenta-Justapaz.
- Lederach, J. (2008). *La imaginación moral. El arte y el alma de construir la paz*. Norma.
- Martínez, D. (2008). *Mediación educativa y resolución de conflictos*, Editorial: Ediciones Novedades Educativas.
- Moore, C. (2008). *El proceso de mediación. Métodos prácticos para la resolución de conflictos*. Editorial Garnica.
- ONU (1996) *Promoción y Protección de los Derechos del Niño. Repercusiones de los conflictos armados sobre los niños. Notas del Secretario General*. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2008/6260.pdf>
- ONU (2019) *Función del Departamento de Asuntos Políticos*, Recuperado de <https://www.un.org/undpa/es/overview>
- Paris, S. (2009). *Filosofía de los conflictos. Una teoría para su transformación pacífica*. (1ª. ed.) Universitat Jaume I. Icaria.
- Parkinson, L. (2005). *Mediación familiar. Teoría y práctica: principios y estrategias operativas*.(2ª. ed.) Gedisa.
- Puerta, I., Builes, L y Sepúlveda, M. (2015). *Convivir Pacíficamente. Oportunidades que ofrece la ley 1620*, Universidad de Antioquia, Museo Universitario, Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, Municipio de Copacabana.
- Puerta, I., Builes, L. (2011). *Abriendo espacios flexibles para la escuela*, Universidad de Antioquia, Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, Municipio de Copacabana.

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

- Restrepo J. (2005) La sociología en sus escenarios. *Revista electrónica: universidad de Antioquia.* (11) 1-28
<https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ceole/view/1692>
- Sandoval, E. (2011) Otra paz posible e imperfecta en las autonomías indígenas. En *Los Habitus de la Paz. Teorías y prácticas de la paz imperfecta.* (1ª. ed.) Instituto de la Paz y los Conflictos. Universidad de Granada. Eirene.
- Salazar, I., Sandoval, E. (2011), *Paz, conflictos y ciudadanía. Agresiones y convivencias en la escuela,* (1ª. ed.) EAE.
- Sandoval, E. (2013). *Educaciones Interculturales en México.* (1ª. ed.) Estudios Sociológicos Editora.
- Sandoval, E. (2014). Educación, Paz Integral Sustentable y Duradera, *Revista Ra-Ximhai.* 10, (2) 115-133
<https://www.redalyc.org/pdf/461/46131266005.pdf>
- Sandoval, E. (2016). *Educación para la Paz Integral. Memoria, Interculturalidad y decolonialidad.* (1ª.ed.) ARFO Editores e impresores LTDA.
- Touzar, H. (1981). *La mediación y la solución de los conflictos: estudio psicosociológico.* (2ª.ed.) Herder.
- Vinyamata, E. (2001) *Conflictología. Curso de resolución de conflictos.* Barcelona: Ariel.
- Vinyamata, E. (2010) Eduard Vinyamata_habla de conflictología y paz. Entrevista. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=GKelrJ3tncU>

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

II. EL CONFLICTO PARA LOS ACTORES EDUCATIVOS: ENTRE LA POSIBILIDAD Y LA VIOLENCIA

Fabiola Hernández Aguirre, Imelda Álvarez García y Jonathan Israel Valdez Regalado

Este trabajo es parte de una investigación más amplia que da cuenta de la pertinencia de un programa de posgrado que atienda las necesidades formativas de los docentes en servicio en torno a la interculturalidad. Este ejercicio, fundamentado principalmente desde la interculturalidad crítica para la paz, permitió dar cuenta de la perspectiva de los actores educativos como vía para abrir nuevas vetas de indagación y, especialmente, documentar la necesidad de una formación intercultural, que posibilite el empoderamiento pacífico de los actores educativos como vía para el establecimiento de relaciones sociales al interior de la escuela y el aula basadas en la escucha, el diálogo y el encuentro. El estudio se desarrolló de noviembre de 2017 a abril de 2018. En este artículo se presentan hallazgos centrados en las formas cómo los actores educativos significan el conflicto en la cotidianidad de los espacios escolares.

¿El conflicto de la diversidad?

La diversidad ha sido y es una constante de los actores educativos que interactúan en los espacios escolares. Sin embargo, la diversidad como discurso se ha constituido en política pública que permea las relaciones de la educación formal hoy en día. Desde este marco, entre mayor sea el espectro diverso que posibilita el acceso a la educación formal, mayor será la complejidad y, por ende, el conflicto que subyace al encuentro y choque entre la diversidad de los actores educativos en la escuela. Esta última, no sólo es un ámbito donde se transmite y enseña un tipo de conocimiento y saberes, también es un espacio de socialización y de generación de modelos y de prácticas en torno a ese otro que no soy yo. Así, estos conocimientos y saberes

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

son mediados por prenociones de los actores escolares que han sido adquiridas culturalmente.

De esta manera, la investigación general está centrada en recuperar las perspectivas de los actores abordando el campo de la diversidad, la interculturalidad, la violencia y los conflictos. En este artículo se recupera el análisis de las formas en que se visualiza y se dimensiona este último. Aspecto fundamental si consideramos que el conflicto es inherente a las relaciones humanas y por tanto es un eje fundamental para comprender las relaciones entre los actores educativos ya que

Toda acción pedagógica y toda práctica tienen un sentido, unas razones que hemos de entender y que, la mayoría de los casos, no son evidentes. Las prácticas también tienen tras de sí alguien (sujetos individuales o colectivos) que las han *querido hacer*, lo cual nos remite a valores que actúan como impulsos y que tampoco son siempre explícitos (Sacristán, 1999, p. 67)

Es así que la trascendencia del sentido de la acción pedagógica y la práctica docente, nos remite directamente a la matriz cultural de la perspectiva de los actores educativos. Perspectivas que permean formas de relación, de implicación y de posibilidad en los procesos formativos de los que forman parte. Además, la manera en que los profesionales de la educación viven la diversidad y el conflicto, a su vez nos permite comprender el origen de la creciente violencia en los centros escolares. Este marco es fundamental ya que, desde la perspectiva de la Educación Intercultural para la Paz, la diversidad implica necesariamente la existencia del conflicto, la manera cómo lo gestionamos nos conduce a relaciones pacíficas o violentas.

En este sentido, es pertinente preguntarse ¿Qué visiones y experiencias tienen los actores educativos en torno al conflicto? ¿Qué vínculo existe entre dichas visiones y experiencias con la posibilidad

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

enfrentan estas perspectivas de los actores? Este trabajo ofrece algunas de las aristas en torno a estos cuestionamientos.

Conflicto y decolonialidad

La investigación parte de la dimensión cultural como esfera clave para comprender y transformar realidades. La teoría social se enfrascado en una discusión epistémica entre las perspectivas teóricas que encumbran la dimensión estructural-económica sobre la cultural-semiótica y aquellas que sobrestiman a esta última

De este modo, ambas corrientes fluctúan entre los peligros del reduccionismo económico y los desastres del reduccionismo culturalista... Desde la perspectiva decolonial manejada por el grupo modernidad/colonialidad, la cultura está siempre entrelazada a (y no derivada de) los procesos de la economía-política.” (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007, p. 16)

Este estudio parte entonces de esta última perspectiva. Las matrices culturales que signan las formas de mirar y las prácticas de los profesionales de la educación, se encuentran en estrecha relación con los discursos hegemónicos (que responden a condiciones económicas e históricas) que sobre la educación y su sentido que se objetivan en leyes, planes y programas de estudio que establecen las fronteras desde donde se piensa y se hace docencia. De este modo, las voces de los actores no son solo expresiones individuales de formas particulares de interpretación y experiencia. Son síntesis socio-culturales que nos permiten entender expresiones y necesidades colectivas.

Partiendo de lo anterior, tratamos de dar cuenta de las perspectivas en torno al conflicto y la violencia de los actores educativos de la zona de influencia del Municipio de Ecatepec de Morelos, Estado de México. El pensamiento crítico latinoamericano plantea que vivimos en una sociedad cruzada por múltiples

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

remiten a relaciones que los actores experimentan, sufren y reproducen en sus espacios cotidianos. ¿Cuál es el vínculo, imbricación y o diferencia entre violencia y conflicto desde esta perspectiva?

El conflicto es una de las categorías fundamentales de la teoría social; históricamente se ha abordado desde una mirada que prioriza la violencia y ha soslayado la posibilidad de construir relaciones alternativas e interculturales. Las perspectivas funcionalistas y marxistas han presentado al conflicto desde polos opuestos, pero ambas lo han alejado de la posibilidad de construir mundos armónicos posibles desde su existencia.

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). Es un encuentro de objetivos o intereses incompatibles entre los integrantes de un grupo social; Incompatibilidad que desde la perspectiva del pensamiento crítico latinoamericano es inherente a la diversidad. Esta visión, permite comprender a las diferencias y la diversidades culturales y sociales como generadoras de aprendizaje y, constructoras de mundos posibles. De este modo, el conflicto es inherente a la diversidad; rechazarlo o negarlo implica hacerlo también con esta última. Para Galtung (2003), la comprensión del conflicto es una herramienta fundamental para dar cuenta de las relaciones sociales complejas. De este modo, el conflicto se constituye en la interacción de tres dimensiones:

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

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

subjetivo) tiene que ver con el tema o temas reales del conflicto y con como 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 autoconcibe como positiva) como en la del otro (que suele describirse generalmente como negativa). (Calderón, 2009, p.69).

De este modo, la interacción de las actitudes, el comportamiento y la contradicción entre los actores educativos está signada desde la matriz cultural de dichos actores, matriz que nos permite comprender las fronteras desde donde la práctica docente se está desarrollando.

La Educación intercultural para la paz, permite comprender y analizar que, cuando el conflicto se gestiona con medios violentos, detona la espiral de las violencias. De ahí la importancia de aprender a mirar los conflictos teniendo en cuenta el diálogo intercultural. Desde esta mirada, se comprende desde las diferentes opciones para relacionarse con el otro desde una situación de conflicto, siendo posible transformar situaciones violentas por ambientes de convivencia pacífica.

El empoderamiento del conflicto desde una mirada intercultural y pacífica, la cual nos presente un panorama teórico y metodológico que permita analizar y construir alternativas de gestión en los espacios educativos cotidianos que incidan en la formación de sujetos capaces de establecer relaciones pacíficas; especialmente los espacios escolares se constituyen en coyunturas clave para que los profesionales de la educación se impliquen en la construcción colectivas de alternativas formativas que puedan sentar las bases para la construcción de espacios inclusivos de diálogo

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

Esta mirada en torno a los conflictos es lo que posibilita implicarnos como sujetos en la transformación pacífica de nuestros espacios escolares. Donde los profesionales de la educación puedan asumirse como gestores-transformadores del conflicto y, por tanto, constructores de paz.

De la metodología

Este artículo se deriva de la pesquisa que posibilitó la construcción del diagnóstico elaborado para la configuración de la Maestría en Interculturalidad para la Paz y los Conflictos Escolares. Este artículo recupera datos del Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI), encuestas nacionales y estatales de dependencias e instituciones tales como la Secretaría de Educación del Estado de México, Colegio Mexiquense, Instituto Mexicano de la Juventud y la UAEM, hallazgos derivados del instrumento “Encuesta de interés de posgrados en interculturalidad para la paz y Conflictos Escolares” y profundizando en la perspectiva de los actores a través de la una entrevista semiestructurada aplicada a docentes en formación y docentes en servicio de la zona de influencia del Municipio de Eacteppec. Para el análisis e interpretación se procedió a la transcripción de cada una de las entrevistas, la lectura y análisis desde la perspectiva del Análisis Crítico del Discurso. Desde este marco se construyeron tendencias que se documentan por medio de datos y extractos de las transcripciones. Los extractos se identifican con siglas para su sistematización.

Violencia y conflicto: la voz de los actores

Hemos planteado anteriormente la manera en que la Interculturalidad para la paz recupera al conflicto como experiencia holística inherente a la diversidad. La manera como lo vivimos posibilita su gestión y transformación pacífica o su tránsito a relaciones violentas. ¿Cómo lo miran los actores educativos? Escuchemos la voz de Daliana:

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

Yo creo que el conflicto es necesario, porque es el conflicto donde aprendemos más cosas. Porque yo creo que si estamos diciendo que tenemos que prepararnos para las situaciones de la vida cotidiana se necesita el conflicto, porque si siempre les estamos resolviendo las cosas [a los estudiantes] si siempre estamos tratando de evitar y de prever el conflicto, pues entonces no los estamos preparando para la vida en sociedad. No puede haber conformidad en un cien por ciento. Entonces por eso es importante el diálogo aprender a resolver los conflictos. En una posición asertiva aprender que todos los actos tienen consecuencias positivas o negativas dependiendo de cómo las dirijamos. Entonces yo creo que el conflicto es necesario para aprender a manejarlo de una manera asertiva. (DFDE)

Es la voz de una docente en formación que comprende la incertidumbre de los procesos formativos y las oportunidades que el conflicto (la diversidad misma) ofrece. Sin embargo, lo paradójico de este testimonio es el hecho de que Daliana refiere la necesidad de aprender a resolver conflictos; la interculturalidad para la paz sostiene que los conflictos no se resuelven, se transforman en nuevos conflictos mediante una gestión basada en el diálogo y el encuentro entre actores. Pensar en la resolución de conflictos es ubicarse en una perspectiva donde la diversidad es un problema a resolver. A pesar de lo anterior, una perspectiva positiva en torno al conflicto abre la posibilidad de una gestión pacífica.

A pesar de la importancia en torno a esta perspectiva del conflicto como posibilidad, la tendencia predominante en docentes frente a grupo, docentes en formación y personal directivo es una perspectiva negativa; de las 28 entrevistas realizadas, solamente en cinco de ellas la mirada está centrada en el conflicto como posibilidad, el resto, lo piensa como barrera obstáculo y como un problema que incluso refiere a la devaluación de la tarea docente:

cuando yo tuve el problema a tal grado de golpearme, yo no sabía, era una mentirilla del niño y ya había pasado tiempo.

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

sobre la violencia, entonces ellos se sintieron agredidos, bueno uno de ellos dijo que yo lo había pasado al frente a que se burlaran de él, pero ya había pasado un mes y este le dijo a su papá y, su papá fue a la escuela que porque yo hacía eso, que porque él era policía y este me quería golpear, le dije que se calmara, antes que todo me puse enfrente de él y ya todo argumentado, aquí está el programa, el primer tema. Yo decía, si es un servidor público porque se pone así, qué pasa, qué se necesita para que los padres nos den un poquito más de credibilidad hacia nosotros; qué necesitamos hacer para que nos den permiso de hablar. Pues digo es muy difícil de que nosotros los maestros nos empezaron a bajar de, yo siento que del altar de donde estábamos. Antes eran los maestros más respetados de la localidad aparte de tres personas más, respetadas de una localidad. Eso yo nunca lo había visto antes en ninguna escuela. Y que eran muy estrictos los maestros, necesitamos más, un poco de credibilidad, valor hacia nosotros en este tiempo. (DSF)

El conflicto desde la voz del profesor Samuel, se identifica con su necesidad de reconocimiento ante un marco social de violencia estructural contra la docencia misma. Ante un marco contextual y discursivo de mayor exigencia para los profesionales de la educación y de defensión frente a la complejidad que enfrentan. Esta visión negativa, como barrera que hay que resolver o superar está ampliamente acentuada en la encuesta, donde el 98% considera que los conflictos afectan negativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, de este modo

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,

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

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)

En el mismo instrumento, solo el 4% respondieron que no afectan los conflictos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta concepción adquiere pleno sentido en la medida en que los actores educativos identifican el conflicto como sinónimo de violencia

pero, con alumnos yo he visto diferencias, en un caso fue en otra escuela... fue en una secundaria, dos alumnos ya se iban a pelear. Entonces ese conflicto fue de ¿cómo no los separaste?, le soltó un golpe y le pegó en la cara. Entonces yo vi el conflicto que se le arma al maestro y le decían que por qué no lo separó también me di cuenta que el docente se defendía; también vi la parte que él se defendía. Es que, si yo la tocó, el problema es para mí, no para ellos. Y es que me meten muchos problemas. Él me lo decía, si tú ves que se están peleando llama la atención, nunca vayas a jalar un niño. Hasta te pueden demandar muchas veces por separarlos. (DFCF)

“Si yo la toco el problema es para mí, no para ellos”, esta perspectiva del conflicto como violencia que nos comparte Catalina, se agudiza ante un marco contextual en el que los docentes se sienten desprotegidos y amenazados ante las experiencias y conocimiento de demandas sufridas por compañeros docentes:

actualmente el sector educativo como que está muy desprotegido en ese aspecto ¿no? Ya no puedes, tienes que mantener mucho tu distancia. Un respeto exagerado pero no tocar a los chicos. Porque ya cualquier cosa ya lo ven como que es en contra. (OMF)

El problema de percibir a los conflictos como un hecho

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

resolución de los mismos. Pero también está generando desencuentro, distancia entre docentes y estudiantes, miedo a ser con el otro, lo cual impide la construcción de un nosotros intercultural que puede explicarnos el incremento de las espirales de violencia que hoy en día experimentamos en nuestras instituciones educativas, tal y como lo documentan las siguientes voces:

Un chico de primero que se acercó una vez, porque un niño cuando fue al baño, le dijo que iba a matar a toda mi familia y yo dije, quién fue, quien fue; lo reconoces y fuimos a todos los salones a buscar el chico y se apareció. Yo le dije al niño no tengas miedo, porque ya tenía miedo de venir a la escuela porque eran los primeros días de clases. (DCI)

Era un grupo muy complicado, ahí tenía hijos de delincuentes, de ex convictos, de niños que me traían marihuana, por ejemplo. En el caso del niño que traía marihuana: había dos pequeños, uno de ellos es hijo de un policía y el otro de un ex convicto, pero entre padres digamos que están coludidos. Y parece que son amigos, entonces el niño, el que su papá ya había salido del reclusorio, su papá seguía drogándose y obviamente lo hacía a escondidas de la mamá. Entonces la mamá lo había aceptado a reserva de que se portara bien, pero nada ¿no? El niño se comportaba ya como un delincuente, hablaba y trataba de hablar así, como tipo un Mara. El niño tenía mucho la inquietud de andar fumando como su papá fumaba. Los niños no me habían dicho nada, hasta que una ocasión una mamá se atrevió a decirme: maestra me dice mi hijo, que Dónavan está trayendo un polvito y qué hace un rollito y se lo está fumando... (DMF)

Estos testimonios nos muestran que la complejidad de violencias directas en la que actualmente se desarrolla la tarea educativa no son aisladas, de las 28 entrevistas, en 20 se comparten situaciones de algún tipo de violencia (estructural, simbólica, directa o cultural) violencia que es interpretada como conflicto ¿Qué tendencia se presenta en la encuesta?

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

Del total de docentes encuestados el 99.53 % señala haber padecido violencia en el último año. Para el caso de los estudiantes, un 74.66 % señalaron haberla sufrido. A pesar de la diferencia porcentual, el conocimiento que estos actores presentan de la violencia en función de haberla experimentado nos remite a una arista grave del contexto en el que se desarrolla la relación educativa en el Estado de México.

La diferencia porcentual entre docentes y estudiantes en torno a la experiencia con la violencia podría explicarse por la percepción que ambos actores tienen en torno a lo que consideran como tal. Para los docentes las violencias más representativas son Golpes (94%), Burlas (93%) y Amenazas (92%). Las opciones con menor frecuencia son: Cortejar a alguien que ya tiene pareja (40%), Para mí ninguna de las opciones representa violencia (.64%) y Que no me importe lo que le sucede a otro compañero(a) mientras no me pase a mí (.043%). Por otra parte, para los estudiantes las tres violencias más mencionadas son: Burlas por algún aspecto físico (98%), Golpes (97%) e Intimidación con el (90%). Mientras que las menos mencionadas fueron: Cortejar a alguien que ya tiene pareja (59%); Que no me importe lo que le suceda a un compañero(a), mientras que no me pase a mí (74%), Esconder objetos (76%).

Es significativo que docentes y estudiantes coloquen en los primeros lugares a la violencia directa, lo cual puede remitirnos a un contexto donde este tipo de violencia, además de evidente, se presenta con frecuencia. Por otra parte, es preocupante que puedan existir docentes que no identifiquen ninguna manifestación violenta y, además que un porcentaje tan bajo considere a la indiferencia como tal. Este último aspecto está presente en estudiantes también, lo cual nos remite a que los actores educativos protagonistas de la educación formal comparten percepciones que podrían incidir en la violencia creciente en la que vivimos. ¿En qué medida la visión de los actores educativos plasmada en estas voces y datos nos remiten a una

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

Los resultados de encuestas nacionales nos hablan de que estas perspectivas y conocimiento de los actores responden a una situación grave en el Municipio de Ecatepec y su Zona de influencia. Por ejemplo, de acuerdo con la última Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana correspondientes a marzo de 2017, los habitantes del municipio de Ecatepec son la población del país que declaró sentirse más insegura. (INEGI, 2017)

En 2016, se incrementó en 66% el número de reportes de maltrato a mujeres, de acuerdo con datos de la Procuraduría de la Defensa del Menor y la Familia municipal. Este maltrato adquiere diferentes matices: violación, violencia económica y violencia psicológica. En Ecatepec

existe una población femenina de 849,664 en total de habitantes, en el diagnóstico Municipal de violencia de género y familiar de una muestra de 5445 mujeres entrevistadas el 85 por ciento manifiesta haber vivido violencia familiar y esta se ha generado por: el 19 por ciento de las personas entrevistadas indican que la persona que las ha violentado en su vida es su esposo o pareja, un 19 por ciento el padre, un 16 por ciento la madre, un 13 por ciento sus hermanos, 12 por ciento otro familiar y 6 por ciento sus hijos. (Ayuntamiento Constitucional de Ecatepec de Morelos, 2016, p. 164)

La violencia contra la mujer en este municipio también se refleja en la cantidad de feminicidios, ya que según el Observatorio Ciudadano Nacional del Femicidio en el Estado de México se presentaron 1.554 mujeres desaparecidas de las cuales, 400 se presentaron en el Municipio de Ecatepec, la mayoría de entre 15 y 17 años. La misma institución afirma que entre 2012 y 2015 se han cometido 1.003 feminicidios en todo el estado, y 183 de ellos ocurrieron en Ecatepec. Cabe señalar que esta situación obligó a 11 municipios del Estado de México, entre ellos, Ecatepec, a decretar el 28 de julio de 2015 Alerta por Violencia de Género

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

Específicamente, la realidad que se vive en las instituciones educativas nos plantea enormes retos. El Municipio de Ecatepec presenta un incremento en la incidencia de adolescentes embarazadas, pasando de 4808 en 2009 a 5504 en 2012. Además, la situación es alarmante en cuanto a la violencia expresada en acoso escolar, maltrato o Bullying; en el 2014 se presentaron 74 281 víctimas de acoso por los atributos del joven, 64 688 víctimas de acoso a través de sus pertenencias, ambos indicadores incluyen bullying, 32 455 víctimas de maltrato físico y 5 659 por difamación por medios electrónicos, incluyendo ciber bullying. De este modo, entre la población de 12 a 18 años que se encuentra estudiando, el 36% ha sufrido de esta modalidad de violencia. Entre la población de 12 a 29 años víctima de maltrato el 56% ha sido agredido por un compañero de la escuela y, de estos el 60% reporta la agresión en el interior de la escuela. (Instituto de Estudios Legislativos, 2016, p. 47-50).

Ante este panorama, se torna fundamental construir espacios formativos que posibiliten el encuentro, la comprensión de la diferencia y su valoración, los cuales tendrían que encontrar su nicho fundamental en la escuela.

A manera de cierre

Los datos develan la necesidad de que las instituciones educativas generen alternativas que permitan a sus profesionales de la educación contribuir en la creación de una realidad distinta. Sin embargo, dicha contribución solo es posible en la medida en que los docentes podamos tener las herramientas teórico metodológicas para comprender la complejidad de educar en y para la diversidad; de entender al conflicto como posibilidad de gestión y transformación y, a partir de esto, desde nuestros espacios escolares cotidianos, empoderarnos como constructores de paz. Asumir el reto de construir alternativas para sabernos y sentirnos diversos, solo es posible desde el encuentro intercultural, desde la valoración y

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

consciencia de la existencia de diferencias y desigualdades socioculturales en nuestros espacios formativos.

De este modo, esta investigación posibilita abrir nuevas vetas de indagación ¿en qué medida los docentes somos capaces de mirarnos como generadores de violencia? ¿Somos capaces de implicarnos como constructores de paz? ¿Qué tipos de violencia somos capaces de mirar y atender? Y lo más importante, ¿qué alternativas podemos generar desde las instituciones educativas para romper con estos espirales de violencia?

Finalmente, este ejercicio investigativo documenta la necesidad de una formación intercultural que permita el empoderamiento pacífico de los actores educativos como vía para el establecimiento de relaciones sociales al interior de la escuela y el aula basadas en la escucha, el diálogo y el encuentro.

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

REFERENCIAS

- Araujo, G. y Fernández, L. (1999) La entrevista grupal: herramientas de la metodología cualitativa de investigación. En I. Szasz., y S. Lerner. (coord.). *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*. (1ª. ed.) Colegio de México.
- Ayuntamiento Constitucional de Ecatepec de Morelos, Plan de Desarrollo Municipal 2016-2018, Gaceta Municipal, (10), 1-750.
www.ecatepec.gob.mx/PDM%202016-2018.pdf
- Calderón Concha, P (2009) Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista de Paz y Conflictos*, (2), 60-81
http://www.redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/08/m_JGaltung_LAteoria.pdf
- Campos, G. (2 de enero 2017) Aumentan 66% los casos de violencia familiar en Ecatepec, *El Sol de México*.
<https://www.elsoldemexico.com.mx/metropoli/Aumentan-66-los-casos-de-violencia-familiar-en-Ecatepec-2>
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (Editores). (2007). *El giro decolonial Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre.
<http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastromez.pdf>
- Galtung, J. (2003). *Violencia cultural*. No. 14, Gernika Gogoratuz.
<http://www.gernikagogoratuz.org/web/uploads/documentos/202892edd66aafe5c03dacf1298fd7f8938fae76.pdf>
- Gobierno Federal (2012) *Diagnóstico sobre Embarazo en Mujeres Adolescentes*

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

Toluca y Chimalhuacán, CIPCO.
http://cedoc.inmujeres.gob.mx/ftpg/EdoMex/MEX_MA14_DX_EMBAR_ADOLESC_12.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía e Informática. (2017).
Encuesta Nacional sobre Inseguridad (ENSI)
<http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/enchogares/historicas/ens/2010/default.html>

Instituto de Estudios Legislativos. (2016). Perfil del Estado de México,
Diputados locales, 5-84.
<http://www.inesle.gob.mx/INVESTIGACIONES/investigacion2016/216%20Perfil%20del%20Estado%20de%20Mexico%202016.pdf>

Sacristán, G. (1999). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas, *Aula de innovación educativa*, (81 y 82), 67-72.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=168090>

Solís, D. (2009). *La escuela pública frente a las iglesias. Relaciones entre práctica escolar y práctica religiosa: identidad, normas y valores en dos colonias populares de Guadalajara*. (1ª. ed.) CIESAS.

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

III. PERSONALIDAD DEL DOCENTE: LA DIVERSIDAD COMO CRISIS

Imelda Álvarez García, Francisca Chávez Calzada

Este trabajo nace en la cotidianidad de nuestra labor educativa con docentes de educación básica. Hoy en día, las exigencias que los profesionales de la educación viven ante los retos de generar espacios educativos incluyentes donde el respeto por la diversidad y la valoración del otro posibiliten vivir la interculturalidad, han provocado que los docentes se miren como los principales responsables en el logro de esta tarea. Las adecuaciones curriculares, ajustes razonables, la planificación diversificada, han sido términos de los que los docentes han tenido que apropiarse en su jerga cotidiana y, recuperar en su práctica, pero que, al mismo tiempo, implican un acercamiento (también diverso) a las formas de mirar y vivir la diversidad.

A nivel macro, como resultado de la descomposición del tejido social ante los embates excluyentes de la competencia económica global, la diversidad se ha convertido en un discurso encumbrado por políticas públicas a nivel internacional; su inserción en el espacio de la educación formal ha implicado una serie de retos que impacta en las fronteras que determinan el sentido de la educación misma, pero, principalmente en las relaciones entre los actores educativos. De este modo, en nuestro país, la diversidad se ha convertido desde el discurso oficial en una necesidad cuya atención implica especialmente a los profesionales de la educación y por tanto, las maneras en que estos últimos miran y se relaciona con lo(s) otro(s) se torna fundamental. Categorías como interculturalidad, inclusión y la diversidad misma, aparecen hoy en día en el discurso de documentos que signan la docencia y, que desde las interpretaciones de los docentes se convierten en realidades que se viven cotidianamente en las aulas de los diferentes niveles educativos. De este modo:

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

Desentrañar el mundo de los significados de la diversidad o de la diferencia y ver qué se ha querido hacer de ellas es un camino para desenmascarar prácticas, afinar objetivos, tomar conciencia y poder gobernar de forma algo más reflexiva los procesos de cambio, ahora que las reformas educativas enarbolan, entre otros, el eslogan de la diversificación; un programa que concita apoyos de muy variado signo. (Sacristán, 1999, p. 81)

El problematizar qué se ha querido hacer con la diversidad y la diferencia nos remite al discurso oficial que signa formas de interacción, pero también, fronteras que determinan la entrada o exclusión de formas específicas de diversidad y diferencia de los estudiantes y de los docentes. Sin embargo, el discurso hegemónico siempre es interpretado y significado por los actores, por esto es que nuestro interés se concentra en explorar las perspectivas de los profesionales de la educación.

El análisis de las perspectivas de los actores (en este caso los docentes) en torno a la diversidad y la interculturalidad, regularmente se ha realizado desde perspectivas disciplinares como la antropología, la sociología y/o la pedagogía. Las miradas de la complejidad y la alteridad son los constructos más abordados para el análisis. Sin embargo, este ejercicio reflexivo se construye desde pensares que provienen de la psicología; particularmente se recuperan teorías de la personalidad desde las perspectivas psicoanalítica, de los rasgos de personalidad y la psicoanalítica social que, en articulación y diálogo con pensares *de la otredad*, permiten construir un objeto de estudio que problematiza un ángulo diferente. Tal abordaje parte del supuesto de que la comprensión de la perspectiva de los docentes en torno a la manera en que viven y se vinculan con la diversidad en los espacios escolares implica tal nivel de complejidad que es necesario abordarla desde diferentes posicionamientos disciplinares y aristas nuevas. De este modo, nuestra propuesta reconoce al docente como sujeto completo y complejo, cuya relación con los otros, parte de procesos

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

personalidad. Dar cuenta de esta última es fundamental para documentar el tipo de vínculos y/ o fronteras que establece con el otro. De este modo, en este espacio exponemos una de las aristas desde la perspectiva del docente: la proyección de la personalidad del educador en sus estudiantes, en la manera de mirar y vivir la diversidad en el aula frente a la posibilidad de una relación interpersonal psicosocial que posibilite la diversidad.

De la problemática de los aprendizajes a la visibilización de la personalidad.

El proceso general de transformación educativa, que comenzó con una iniciativa de reforma constitucional, sienta las bases del Modelo Educativo que, a su vez, encauza su desarrollo para convertir el cambio educativo en una palanca de transformación nacional, bajo el timón del *Plan y programación de estudio para la educación básica (SEP, 2017)*.

En cuanto al propósito de la Educación Básica y Media Superior es:

contribuir a formar ciudadanos libres, participativos, responsables e informados, activamente en la vida social, económica y política de México. Es decir, personas que tengan la motivación y capacidad de lograr su desarrollo personal, laboral y familiar, dispuestas a mejorar su entorno social y natural como a continuar aprendiendo a lo largo de la vida, en un mundo complejo que vive cambios vertiginosos (SEP, 2017a, p. 1)

Este discurso nos habla del tipo de ciudadanía que se espera formar, para lo cual se requiere que los estudiantes logren de manera progresiva los aprendizajes que se esperan de ellos a lo largo de su trayectoria escolar. Además, en este proyecto educativo se encuentran otros actores, entre ellos los docentes, figura enigmática y principal como sujeto de cambio social en el trayecto de la educación en México.

Es así, que para garantizar la calidad educativa, el Estado Mexicano, conforme a la Ley y General del Servicio Profesional

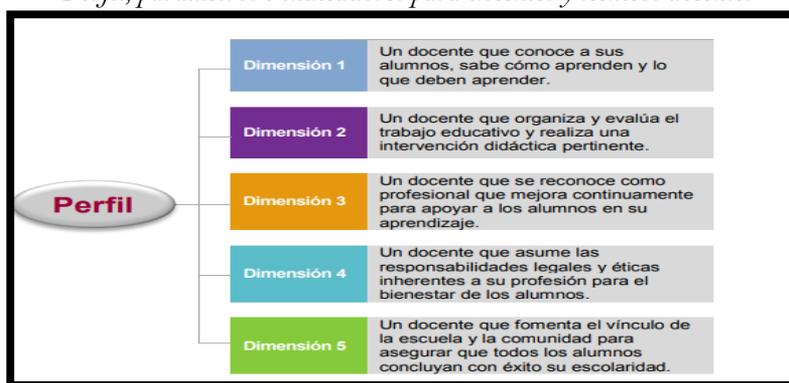
Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

Educación Básica, esta acción cumple con la norma que el ingreso al servicio docente se realiza mediante procesos de selección público y a condición de propósitos como: Mejorar, en un marco de inclusión y diversidad, Perfeccionar la práctica profesional mediante la evaluación en las escuelas, Asegurar, con base en la evaluación, la idoneidad de los conocimientos y las capacidades del personal docente entre otros.

Para el éxito de este Plan y el logro de estos propósitos se desarrolla un perfil, con parámetros e indicadores que sean referentes para una práctica profesional que propicie mejores logros de aprendizaje en todos los alumnos. Como se aprecia en la Figura 1, el perfil docente da cuenta de cinco dimensiones que describen los dominios fundamentales de su desempeño. (SEPC, 2017)

Figura 1.

Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes



Fuente: SEPC (2017)

El discurso oficial, por tanto, plantea a partir del discurso de la calidad objetivado en el Servicio Profesional Docente y sus lógicas de evaluación y, particularmente en el “Nuevo Modelo Educativo” y sus aprendizajes clave, la construcción del ciudadano libre, con el albedrío de ejercer y defender sus derechos; con la capacidad de asumir y

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

Sin embargo, ¿es suficiente este discurso de la calidad y un modelo como el actual para crear los procesos formativos acordes con la(s) persona(s) con la motivación e iniciativa para aprender con, de y para el otro o lo otro? En esta concepción de ciudadanía ¿En qué medida tiene cabida la diferencia? En un mundo complejo, diversificado, y además excluyente ¿qué lugar ocupan las emociones como vínculo o frontera? ¿Una reforma como la actual, será suficiente para generar experiencias formativas para educandos incluyentes, capaces y dispuestos al reconocimiento y valoración del otro?

En el documento *Aprendizajes Clave para la educación integral*, se plantea como un conjunto de áreas sustantivas al Desarrollo Personal y Social donde se sostiene que:

En estos espacios se pone especial atención en promover relaciones de convivencia que fortalezcan el autoconocimiento para comprender el entorno en el que se desenvuelven, interactuar con empatía en grupos heterogéneos, resolver conflictos de manera asertiva y establecer vínculos positivos con el mundo. De esta manera, se pretende que los estudiantes sean capaces de afrontar los retos que plantea la sociedad actual, desarrollen un sentido de pertenencia a diversos grupos y valoren la diversidad cultural. (SEP, 2017b, p. 465)

Las relaciones de convivencia, la interacción, la empatía, la construcción de vínculos que posibilita la pertenencia y la valoración de la diversidad implican la dimensión ética de mi relación con todo aquello que no soy yo. Si bien, en la perspectiva oficial que sustenta la educación obligatoria en nuestro país se reconoce la trascendencia de esta dimensión, se fundamenta desde una perspectiva racional neokantiana que implica el pensar al otro desde la autorreferencialidad de mi existencia. ¿Qué lugar ocupan entonces las emociones de los protagonistas de la educación formal? La educación socioemocional es una las “novedades” en la denominada reforma curricular, en ésta se señala la trascendencia de que los espacios de colaboración y trabajo en equipo impulsados en las instituciones escolares desarrollen en los

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

estudiantes “las capacidades para, entender y regular sus emociones, establecer y alcanzar metas positivas” (SEPb, 2017, p. 645).

Entendimiento y regulación de emociones por parte de los estudiantes nos remite precisamente a la perspectiva neokantiana mencionada con anterioridad; razón y control de lo más humano. Además de esta mirada, que aún prioriza una perspectiva moderna de mi relación ética con el otro, lo que pretendemos resaltar, es el hecho de que la perspectiva oficial coloca en el centro a las emociones de los estudiantes como uno de los soportes para garantizar la funcionalidad de una interacción social en un mundo heterogéneo y diverso. Mirada de mundo que responde a una condición posmoderna. Aunado a esta paradoja, el denominado *Nuevo Modelo Educativo* visibiliza la importancia de las emociones de los estudiantes, pero pareciera invisibilizar las del docente. El documento en cuestión refiere que este “asume una función de acompañante en el proceso de descubrimiento, exploración y desarrollo de las posibilidades de sus estudiantes, promueve situaciones de aprendizaje que afrontan de diversas maneras, sin limitarse a esquemas o metodologías rígidas” (SEPb, 2017, p. 465). Es decir, se habla del profesional de la educación que acompaña, diseña, promueve, pero no refiere al sujeto que siente.

La personalidad del maestro parece concebirse como un objeto dado y resuelto, desde donde, según los principios pedagógicos de la labor docente, será un profesional capaz de guiar y desarrollar actitudes y valores; así como la regulación de emociones entre sus estudiantes al fomentar entre ellos la valoración del otro y lo otro (es decir la interculturalidad en el salón de clases). ¿Pensar al docente de esta manera le permitirá vincularse con el otro desde la apertura y con “la habilidad para negociar los significados culturales y de actuar comunicativamente de modo eficaz de acuerdo con las múltiples identidades de los participantes”? (Moreno y García, 2012, p.27). De este modo, y partiendo de la invisibilidad del docente como sujeto completo, con necesidades afectivas, motivaciones y miedos ¿será

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

reconocer entre una debilidad del estudiante o una debilidad personal sin llegar a una proyección de su propia personalidad? Y en función para y por la diversidad en el aula ¿será capaz el docente de identificar la diversidad en los rasgos o cualidades que muestran sus estudiantes sin etiquetar o estigmatizar su conducta socioafectiva viviendo la interculturalidad en un salón de clases?

De la diversidad, la personalidad y la estrategia metodológica

Para explorar y comprender la perspectiva de los docentes en torno a sus maneras de mirar y vivir la diversidad y la interculturalidad en los espacios escolares, se realizó y aplicó una entrevista semiestructurada a docentes en formación de la Escuela Normal de Ecatepec del séptimo semestre y a directivos y docentes frente a grupo de educación básica de la zona de influencia del Municipio de Ecatepec. En total se aplicaron 28 entrevistas. Para el análisis e interpretación se procedió a la transcripción de cada una de ellas; la lectura y análisis se realizó, desde la perspectiva del Análisis Crítico del Discurso, teniendo como base de análisis pensares de diverso origen disciplinar: se aborda desde la interculturalidad crítica para la paz hasta las teorías de la personalidad. Desde esta lógica discursiva, se construyeron tendencias que se documentan por medio de datos y extractos de las transcripciones, identificándolas a su vez la voz de las y los docentes en negritas, enmarcando con ello el Análisis Crítico del Discurso. Los extractos se identifican con siglas para su sistematización. De este modo, "...la entrevista individual – a la exploración de aspectos ya analizados o a la clarificación de áreas en que se ha encontrado diversidad de puntos de vista" (Catalán, 2010. p.102), facilita la triangulación de la observación para comprender la voz de los docentes.

En este trabajo, se recupera el análisis e interpretación de las entrevistas, con el propósito de explorar el vínculo entre la personalidad y la manera en que el sujeto se vincula con ese otro que no soy yo. Entendiendo que el desarrollo de la personalidad es un

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

paradoja. Este ejercicio nos permite dar cuenta, por una parte, de la trascendencia de la dimensión social a través de la presencia del otro en el desarrollo de la personalidad y, por otro lado, las paradojas y profundidad que el discurso docente nos permite explorar en torno a la crisis que ese otro que no soy yo puede representar. Crisis que puede abrir o cerrar las puertas a la diferencia en el aula. Esta mirada se constituye en una de las aristas desde donde podemos acercarnos a formas de ver y hacer docencia en nuestros contextos actuales.

Prosopon: la personalidad del docente

El alumno como sujeto a la respuesta del Modelo Educativo, requiere de una vinculación personal, en este sentido con el docente, persona con actitudes, pensamientos y sentimientos, capaz de crear afectación entre sus estudiantes por y a través de la interculturalidad que se observa en un salón de clases. Es decir, el docente influye en las características socioculturales de sus educandos, impactando también la relación en sus padres, su responsabilidad cívica, el manejo de sus relaciones personales, su rol sexual, así como el desarrollo de una identidad, de su personalidad:

Trabajar la interculturalidad en la escuela implica dar una mirada distinta a una serie de aspectos de nuestra labor educativa. Exige repensar toda nuestra práctica docente y analizar su pertinencia a la luz de las características socioculturales de los niños y las niñas con quienes trabajamos y de sus necesidades como personas y como miembros de un grupo social particular. (Burga, 2013, p. 12)

Al momento de generar este vínculo que involucra el enfoque de interculturalidad entre el discente-docente, es en este último donde enfocamos nuestra mirada; el estudio de su personalidad en su vínculo con el otro.

De primera mano comentamos la definición de personalidad, cuya formación no es solo una acumulación de partes y segmentos, es,

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

sentimientos (Allport, 1961). Esta estructura psicodinámica del docente que involucra su cotidianidad del aula, muestra la forma en cómo se vive y se convive la docencia, en donde se siente y se afecta el aprendizaje, en el por qué decide y se construye la diversidad humana.

Recuperando la voz de las y los docentes, hablan de su experiencia profesional, la finalidad de la educación formal, y por qué es importante que los docentes aborden saberes y conocimientos con los niños y las niñas. Su respuesta relata su estructura psicodinámica:

Bueno porque finalmente se les está preparando para una vida, no es tanto para que sepas matemática o español, o para que sepas leer o no. Se les está enseñando para un futuro, y la realidad es que, si tú en un trabajo no estás funcionado, te despiden y ya. Esa es la realidad fría. Entonces lo que queremos que los niños tengan, son esas herramientas para sobrevivir en esta vida y que ellos son capaces, y saquen todas las habilidades que tienen para enfrentarse a lo laboral. (DEB A)

La voz docente en el psicoanálisis freudiano, destaca el estadio del desarrollo libidinal bajo el punto de vista de la energía psíquica y de los principios del funcionamiento mental: el *principio de la realidad*; ya que toma en cuenta las limitaciones, las prohibiciones y las contemporizaciones necesarias para que la descarga pulsional no comporte un aspecto destructor para el propio sujeto, y sí, la adaptación social y una actitud de acuerdo a las leyes (Ajuriaguerra, 2005), es decir, el o la docente considera importante que los sujetos adquieran los aprendizajes, y con ello satisfacer el deseo a través de la norma que enmarca el Modelo Educativo actual, y así, cumplir con esta realidad para lo que se educa.

Ahora veamos el siguiente testimonio: “Pues yo creo que es ahorita en la actualidad es lo más importante, en tener como una educación, una formación, pues para la sociedad para la vida, para poder salir adelante”. (DEF A)

Destacando la voz del o la docente en formación y en su calidad

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

vida donde debe adquirir educación; que sólo si esto sucede, es y será reconocido, valorado y aceptado en su comunidad, en la realidad que demanda la sociedad actual. Y que, para poder vivir en dignidad, hay negar la simpleza del oír, ver, degustar, oler, o tocar.

Los educados tal y como se refiere en el testimonio, al consumir el *principio de la realidad* podrán enfrentarse a la vida laboral, pero también a una vida homogeneizada, con la esperanza de dejar para otro momento la satisfacción del placer para la vida. Negar el *principio del placer*, es negar el proceso natural de la diversidad, es también negar la individualidad del ser humano.

Otras características que resaltan en la personalidad del docente en función de estas entrevistas, es la manifestación de mecanismos de defensa inútiles o patógenos contra los impulsos instintivos del Yo, siendo los más significativos: *la negación*, mecanismo de defensa primitivo, se presenta cuando el sujeto la utiliza, niega o rechaza algunos aspectos de la realidad (Cloninger, 2003). Al preguntar ¿cuál es la tarea más portante del docente en educación básica? la o el docente responde

tristemente a veces nos encontramos en el magisterio situaciones que no deberían ser, de actuar del propio docente, que no coinciden con lo que enseña a lo mejor en educación cívica, o en lo que ahora llamamos el Programa Nacional de Convivencia. Pues no demostramos esas habilidades que tenemos que tener, nosotros primero, para poder reflejar esto en los niños. Yo ahorita me enfoco en esto porque realmente aquí en nuestra comunidad, ya es una situación, ya muy difícil de violencia. Entonces, sí, los contenidos tratamos de abordarlos, pero le damos mucha importancia a los valores y ahí viene el problema cuando no somos coherentes. (DMF B)

Esta experiencia de ansiedad que declara la personalidad del docente, determina la falta de madurez para adaptarse a situaciones que se produce entre la personalidad y la realidad del ser docente; entre su tener que ser, al enseñar y focalizar su esfuerzo para que se adquieran

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

enfatar en su deber ser, minimizando los valores que constituyen al sujeto en convivencia; afectando su *autoconocimiento y la posibilidad de comprender su entorno*.

Otro mecanismo de defensa patógeno según Polaino-Lorente (2003), *la proyección* es la tendencia a atribuirle al otro, cierto proceso de origen que está en su propia persona, pero cuya existencia no se quiere admitir. El Yo se defiende mediante la represión de contenidos y, también mediante la atribución a otras personas. Es decir, desplaza su conflicto hacia otro, una vez que lo ha reprimido en sí mismo. Continuando con las entrevistas se desprende la siguiente pregunta ¿por qué sobrevivir?:

Bueno, porque estamos de acuerdo que en el sistema -hablando de gobierno en particular- nos ven como un número. Entonces, si a lo mejor yo, no estoy funcionando hablando de la cuestión laboral, con las manos cruzadas dicen gracias, y el que sigue, ¿no? (DEB A)

En cuestión, a lo mejor de familia, por los roles que se llevan en la familia. Si a lo mejor el hombre -particularmente- no quiere trabajar o no se está desempeñando en un buen trabajo, pues no me está dando a mí solvencia, como madre o como esposa; pues hoy en día también me dicen pues “te dejo”, bye. Y ahora sí, también a ver quién me puede ofrecer más.

Entonces, yo le llamo sobrevivir, porque yo lo estoy poniendo como el tema de la naturaleza; siempre el que sobrevive es el más fuerte, más no el más grande, el más fuerte. Entonces lo que yo quiero sembrar en mis alumnos es precisamente eso, que ellos tengan esa fortaleza de que, aunque sean gordos, delgados, chicos, altos, como sean. Que yo sepa sobresalir y sacar siempre sus habilidades a flote para poder vivir bien en todos los aspectos, no nada más en el aspecto laboral o profesional. (DEB A)

En este testimonio se observa la proyección como mecanismo de defensa que altera el pensamiento de la personalidad docente, ya que

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

limitando los rasgos o cualidades del alumno a debilidades para conocer su ambiente. Pareciera ser que, si mostramos la diversidad, la diferencia en el aula, confina o extingue toda posibilidad de logro o de reconocimiento; anulando además la oportunidad de aprender del estudiante en y por la interculturalidad dentro de un salón de clases.

Teniendo en cuenta que la educación considera a la diversidad como fuente de riqueza para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, con el objetivo de apoyar el desarrollo humano (UNESCO, 2017) ¿por qué es tan espinoso percibir la diversidad a partir de la mirada del docente?, desde lo trascendente ¿qué es lo que hace que la diversidad pierda significado para el intercambio de ideas? y por último ¿Qué hacer para que el resultado del concepto dinámico de la diversidad sea el intercambio y el diálogo intercultural? De la palabra del docente se pronuncia la siguiente mirada:

Complicado, complicado, la verdad es muy complicado porque, pues sí como está bien dicho, no somos moneditas de oro, siempre va a haber un pero. Siempre va a haber un algo que no les guste a los papás y no a todos vamos a tener contentos. Lo que el docente hace es tratar de unificar todo. Es muy complicado, porque sientes como si quisieras unificar el agua con el aceite, o sea, nunca jamás. Sin embargo y tú echas tantita agua y tantito aceite se consume el agua en la lumbre y queda el aceite. Entonces qué es lo que nosotros tratamos de hacer que, aunque sea una diversidad se unifique lo más posible todo en pro de los niños y se logre esa enseñanza y aprendizaje. (DEB A)

En estas líneas se desprende una voz preocupada, desvalorada, al mirar la diversidad como obstáculo para promover el aprendizaje en el aula, imaginando, que al compartir los niños y niñas sus ideas fantásticas llenas de creatividad, serán protagonistas de inventos catastróficos perjudiciales a una sociedad en movimiento. En contra partida tenemos esa voz docente animosa, gustosa, libre de preocupaciones, que al preguntarle ¿Qué es lo más valioso en la

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

Más valioso, yo creo que es la materia prima, que son los niños, porque pues no termina nada más lo que son las materias, muchas veces los pequeños se acercan y te comentan sus situaciones en el aula; entra un juego de roles muy importante, desde, lucha de poder, lo que yo sé más, o yo quiero ganarle a mi compañerito; lo que son las competencias. También entran los valores y principios, porque ya no estamos en el hogar, entran las diversas personalidades que son los compañeros, Yo creo, que lo más valioso es trabajar con seres humanos. (DBS)

Si bien, en ambos testimonios la diversidad es protagonista como parte de las relaciones personales, en este segundo testimonio la voz de la o del docente, la concibe como propuesta a favor del diálogo, del encuentro con el otro; donde la diversidad fomenta el acopio de nuevas ideas y a la reconstrucción de la fortaleza física, todo a través del vínculo afectivo entre pares o bien de la compleja interacción entre compañeros de escuela.

Y a todo esto, ¿cómo impacta el significado de la diversidad a la personalidad del o la docente?, ¿cómo afecta a su construcción psíquica, y por ende a su relación interpersonal con sus alumnos? Allport (1937), describe que la unidad de la personalidad para ser sana debe forjar la unidad desde el interior, ya que no está garantizada por la sociedad o por la historia personal. La integración ocurre mediante la formación de sentimientos maestros. Sin embargo, algunos autores mencionan que la persona experimenta una crisis de valores cuando la unificación es amenazada, la desunión mostrada es desagradable y proporciona la oportunidad para el crecimiento personal. Hay investigaciones que apoyan la afirmación de Allport (1950), las personalidades integradas están mejor ajustadas y son más eficaces (Cloninger, 2003). Cuando el docente fomenta la unificación del proceso enseñanza-aprendizaje, para evitar la crisis de su desarrollo personal, coarta la posibilidad de desarrollar la capacidad intelectual, creativa e innovadora de los estudiantes, se pierde la oportunidad de consolidarse en una vida de convivencia. Sí se le da paso a la diversidad

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

allá de la eficacia, consolide su actitud con respeto mutuo y genere expresiones de interculturalidad.

Destacando entonces entre las muchas teorías de la personalidad se menciona que entre la personalidad normal y la personalidad trastornada, existe diferencia; una personalidad es normal cuando hay presentes características de uno o más tipos de personalidad narcisista, obsesivo-compulsiva, dependiente entre otras, pero siempre mostrando un grado insuficiente como para generar malestar de interés clínico. Es decir, malestar que aún no genere la necesidad de recibir ayuda para el control de las conductas problema. Considerando la idea anterior desde el enfoque psicoanalista *la personalidad del ser humano es constitutivamente conflictiva* e igualmente abocada a la continua pseudorresolución de conflictos interpersonales. (Romero y Vázquez, 2005)

El docente como sus estudiantes están dotados de una personalidad única e irrepetible, ambos conceden la oportunidad de mostrar universo desigual, diverso, y en movimiento. Esta dinámica propicia el intercambio y desarrollo de nuevas ideas, entre los actores del salón de clases, fortaleciendo el aprendizaje y adaptación a cualquier ambiente. Pero ¿qué piensa el docente de que exista la diversidad en un salón de clase?

Bueno a lo mejor me salgo un poco de la pregunta que me está haciendo, pero considero importante que deberían ser menos pequeños. A veces dicen que, si no eres buen maestro, no vas a poder con 40 y tantos niños; yo creo firmemente lo contrario. Si son menos pequeños, yo creo que dedicarías más tiempo, todavía para cubrir todos esos estilos de aprendizaje que ya habíamos platicado, y toda la diversidad que le comenté. Si son 40 y tantos y la mitad tiene dificultad cognitiva, no es que sea imposible, pero es muy, muy, complicado. Entonces sí tendría que ser primeramente menor matrícula en cada aula hablando de gobierno en particular. Y pues la otra, Yo creo que seguir manejando las adecuaciones curriculares eso es muy

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

lograrse la enseñanza aprendizaje y cubrir toda la diversidad.
(DEB)

En este discurso el docente expresa de manera particular, la nulidad del principio de la diversidad, considerando que, al compartir con menos personas, con menos caracteres, menos emociones y por ende con menos ideas socioculturales, garantiza el aprendizaje del estudiante desde la interacción de todos los participantes de un salón de clases; dejando sujeto la adquisición de aprendizaje a modificaciones de carácter didáctico-curricular que cumple el papel normativo de la educación. Algo semejante ocurre frente a la diversidad en el aula en el siguiente testimonio docente:

Trata de aminorar esas diferencias que impliquen como un rezago entre unos y otros. Tratar de aminorarlas lo más posible, dar las mismas oportunidades a todos. Buscar estrategias diferentes. Si alguien no lo pudo traer, si alguien no lo pudo hacer, si alguien no puede participar en cierta actividad, por ejemplo, un desfile; en ese caso compensarlo de alguna manera. No sé, si él; si el desfile es por el 20 de noviembre, entonces, a lo mejor los papás no saben porque es, si ese niño no puede participar, pues a lo mejor compensarlo con una investigación. (DCf2)

Los espacios áulicos promueven relaciones de convivencia, la empatía entre pares y el intercambio de ideas; la evidencia anterior motiva la diversidad en el aula al organizar actividades en apoyo de las necesidades educativas de los estudiantes. Pero al mismo tiempo se muestra una conducta paradójica (Luna, 2011) contrario a la diversidad, al señalar que aminorar las diferencias mengua el rezago académico y crea oportunidades iguales para todos en el aula. Nuevamente se da paso a la diversidad como carente, desprovista o faltante de algo; sentida como contraria a mí y por eso mismo tenemos que compensar lo que es diferente a ese otro que no soy yo; por tanto, compensar lo que a mí me falta. Alder (1912) llamó a este tipo de pensamientos, sentimiento de inferioridad, destacando que el sujeto al

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

sí mismo y ante los demás, donde la personalidad del Yo lucha contra el contexto social incapaz de adaptarse o relacionarse con otras personas.

Por lo anterior y bajo el umbral del desarrollo psicosocial de Erikson (1968) “La personalidad... se puede decir que se desarrolla de acuerdo con los pasos determinados en la preparación del organismo humano para ser dirigido hacia, estar consciente de, el interactuar con un radio amplio de individuos significativos e instituciones” (p. 93). Desde esta mirada, la diversidad provee cualidades que permite que el estudiante mejore su aprendizaje, sus habilidades cognitivas, su capacidad de adaptativa, de desempeño y creatividad, y lo mejor, su interacción entre pares y demás actores que comparten con él un espacio áulico.

Reflexiones finales

Desde un enfoque de la psicología, la personalidad del ser humano se caracteriza por estar en constante intercambio de ideas, producto de la influencia socio-cultural donde se vinculan la significación de pensamientos, actitudes, gestos o rasgos que caracterizan a los individuos de lo que se cree que es el mundo real. Sin embargo, la personalidad docente que aquí se enmarca, descarta el sentido real de la objetivación de la Interculturalidad en un salón de clases; el educador al seguir implantando la creación de realidad desde su propia mirada o bien a través del periscopio que regula el discurso oficial niega y anula la presencia en la realidad, de eso otro que no es él y que, sin este, es decir, el discente, su propio ser docente no podría existir.

Las personalidades que se involucran en un salón de clases y comparten conocimientos desde la perspectiva de la diversidad, colaboran en una fuente de intercambios, de innovación y creatividad, en un sentido incluyente, donde las voces de los actores son igual de importantes. Donde ese otro que no soy yo, es mirado, escuchado, y respetado como uno, fundiéndose en la significación real de la

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

La teoría de la personalidad desde sus diferentes posturas dedica su estudio en identificar las formas del sujeto, desde esta perspectiva. La personalidad docente muestra su principio de realidad determinado por su interacción constante a través del discurso oficial de la educación básica. Incluso enseña una falsa fortaleza al proyectar sus debilidades en la interacción con sus estudiantes. Sin embargo, lo más significativo de este discurso, es la indiferencia por afrontar la crisis que resultará por interactuar con ese otro que no soy yo, a ese otro que es negado y coartado por ser diferente, por mostrar sus sentimientos y emociones que enumeran cada una de sus cualidades que integran los rasgos de su personalidad.

El ser docente converge en un cúmulo de rasgos y cualidades que por convicción vive en y para la diversidad, fundamentando cada rasgo de su personalidad en el dinamismo continuo que otorgan cada uno de los estudiantes a lo largo de su vida profesional. Esta acción psicosocial se fundamenta en una proyección de autorrealización interpersonal docente-discente, provocando una adaptación al conflicto, resultando con ello, el desarrollo de diversos rasgos y cualidades con la promesa de crecimiento al ampliar el universo de su significación cultural bajo la visión dinámica de la interculturalidad.

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

REFERENCIAS

- Adler A. (1912). *El carácter neurótico*. (1ª ed.). Bergman
- Ajuriaguerra, J. (2005). *Manual de psiquiatría infantil*. (1ª ed.). Editorial: Masson
- Allport, G. W. (1937). *The functional autonomy of motives*. American Journal of Psychology.
- Allport, G. W. (1950). *The nature of personality: Selected papers*. MA: Addison-Wesley.
- Allport, G (1961) *Pattern and growth in personality*. Holt, Rinehart & Winston.
- Burga, E. (2013) *Interculturalidad desde el aula. Sugerencias para trabajar a partir de la diversidad*. (2ª ed. 6ª reimp.). Ministerio de Educación de Perú. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4866>
- Cloninger C. (2003). *Teorías de la personalidad*. (3ª ed.) Pearson Educación.
- Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis*. (1a ed.) Norton.
- Luna J. A. (2011). *Logoterapia: un enfoque humanista existencial*. (2ª. ed.) San Pablo.
- Moreno, H. I. García, M. R. & García, F. J. (2012) *Estrategias de atención a la diversidad cultural en educación*. Catarata.
- Polaino-Lorente. A., Cabanyes T. Pozo A. (2003) *Fundamentos de psicología de la personalidad*. Gráficas Anzos

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

Sacristán, G. (1999). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas, *Aula de innovación educativa*, (81 y 82),67-72.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=168090>

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación (Plan). Aprendizajes clave. Para la educación integral*. SEP

Secretaría de Educación Pública. (2017a). *Los fines de la educación en el siglo XXI*. SEP

Secretaría de Educación Pública. (2017b). *Modelo educativo. Para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. SEP

Secretaría de Educación Pública. (2017c). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes. Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica. Ciclo Escolar 2017-2018*. SEP

Romero C. Vázquez R. (2005). *Psicópolis: paradigmas actuales y alternativos en la psicología contemporánea*. (1ª.ed.) Edittorial: Kairós

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la Cultura. (2017). *Diversidad cultural en la educación*.
<http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/cultural-diversity-in-education/>

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

IV. ¿UN PENSAR OTRO? EL SENTIDO DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA: POSIBILIDADES INTERCULTURALES DESDE LA DOCENCIA COTIDIANA

Fabián Martínez Hernández y Fabiola Hernández Aguirre

Este trabajo pretende dar cuenta de los sentidos que los profesionales de educación básica y los docentes en formación le otorgan a su intervención educativa en las aulas; sentidos que nos permiten comprender la docencia que hacemos y vivimos. ¿En qué medida los pensares y sentires de los profesores y docentes en formación de educación básica nos remiten a una colonialidad del conocimiento y de las relaciones con la otredad? Si partimos de una docencia colonizada ¿qué posibilidades tiene el encuentro intercultural en las prácticas cotidianas que los docentes promueven en el aula? ¿En qué medida una docencia enmarcada en demandas productivistas de la Reforma Educativa posibilita un pensar otro? Es así como desde este marco de la decolonialidad se analizan sentidos expresados en haceres y voces que se recuperan desde la cotidianidad de la intervención educativa en educación básica y los procesos formativos de la educación Normal.

El sujeto y su situación biográfica

En los diferentes momentos de interacción del sujeto están latentes múltiples formas de pensar y de convivir con el mundo, estas formas de relación implican historias contextuadas de vida que nos hablan de formas de sentir, pensar y actuar compartidas. Así, recuperando la perspectiva fenomenológica

En cualquier momento de su vida diaria, el hombre se encuentra en una situación biográficamente determinada, vale decir, en un medio físico y sociocultural que el define y dentro

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

sistema social, sino también de una posición moral o ideológica. (Schutz, 2008, p.40)

Si el hombre es un ser biográficamente determinado como lo plantea la fenomenología, el docente, por tanto, es en gran medida causa y principio de las circunstancias que le ha tocado vivir y de sus formas de relación con el mundo. Luego entonces, si los docentes pensamos, miramos y nos relacionamos de determinada manera es porque así lo aprendimos en alguna etapa de nuestra historia de vida, en nuestras relaciones; es con este antecedente como nos construimos y vinculamos con los otros. Así pues, estamos en presencia de biografías y experiencias vividas de los sujetos en un mundo social determinado, compartido intersubjetivamente que nos posibilita comprender los sentidos que los sujetos construyen en un marco de relaciones interculturales.

Desde el marco anterior, la intervención educativa realizada por los docentes se constituye en un espacio intercultural, de encuentros y desencuentros entre educadores y estudiantes. ¿Cuáles son los sentidos que permean dichas relaciones? Específicamente en educación básica, la concepción de infancia, de educación y aprendizaje se convierte en un antecedente inmediato para explicar por qué y hacia dónde conduce nuestras formas de relación con los otros.

De ahí que comenzar a mirar y leer la práctica docente desde la posición comprensiva interpretativa para poder reconocer (nos), da la posibilidad de generar diálogo con las lógicas que anteceden y configuran nuestros posicionamientos de este momento, es preguntarse ¿qué, cómo y para qué intervenimos en el aula? Desde esta intervención educativa ¿Cómo nos relacionamos con la infancia y con el mundo?, Nociones como: “así lo hemos hecho siempre y hemos tenido buenos resultados”, o bien, “copien la lección y vayan haciendo lo que yo les voy diciendo”, cobran sentido, pues responde a las lógicas de método, técnica, el control, la predicción de las conductas y los cuerpos y, en ese sentido ¿En qué medida los pensares, sentires y

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

nos remiten a una colonialidad del conocimiento y de las relaciones con la otredad? ¿Hasta dónde una docencia enmarcada en demandas productivistas de la Reforma Educativa posibilita un pensar otro? Y finalmente, ante la presencia de una docencia colonizada ¿Qué posibilidades tiene el encuentro intercultural en la intervención educativa cotidiana que los docentes promueven en el aula?

De la interculturalidad y decolonialidad

¿Por qué consideramos importante analizar las posibilidades de encuentro intercultural a partir de los sentidos y la cotidianidad del aula desde una perspectiva crítica y decolonial? Porque tal vez desde el discurso oficial y los propios espacios escolares:

se ha conseguido hablar de interculturalidad sin hablar de ella. Un discurso epidérmico, superficial, retórico: un discurso que trata la diversidad

Cultural desconectada del contexto social e ideológico donde se manifiesta, del análisis de cómo se producen las relaciones entre los grupos sociales y culturales, de los factores sociales y económicos que las condicionan, de la ideología social que subyace en todo este proceso (Lluch y Salinas, 1996, p. 80)

Dar cuenta de los sentidos que signan el quehacer docente desde su posible imbricación con discursos hegemónicos, así como debelar la forma que las docencias se encuentran o desencuentran con las infancias en las prácticas cotidianas puede ser una aportación para romper con las formas superficiales y colonizadoras con las que se ha abordado la interculturalidad en los espacios escolares.

En este sentido, no basta en señalar y/o identificar los tipos de relaciones y encuentros que se tejen al interior de las aulas formadoras de docentes, es preciso pensar y sentir aún más al otro desde una perspectiva que posibilite la edificación de pensamientos críticos, de cuestionar los discursos dados, pre-construidos, es necesario abrir brecha entre las voces silenciadas, secundaria por los saberes coloniales

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

décadas y siglos como única forma de pensar, sentir y vivir con el otro, negando la existencia de un nosotros. Es preciso ampliar la mirada a nuevas alternativas de construir el pensamiento y de encuentro intercultural, es decir, es urgente repensar las contradicciones de la idea de modernidad para dar apertura a nuevas lógicas de sentirnos humanos, de vivirnos como personas.

No obstante, cuestionarse sobre como construimos alternativas interculturales en nuestras prácticas cotidianas no es suficiente, es emergente visibilizar que nos permita entrar y salir de la vorágine moderna, que nos permita dibujar nuevas realidades y comprensiones desde el centro y las periferias para construir un mundo donde sea posible convivir en comunión y respeto.

De la estrategia reflexiva

Para efectos de análisis y reflexión de los sentidos de la intervención educativa de docentes en formación de educación básica, se recuperan registros de observación durante las visitas de acompañamiento de los estudiantes en las jornadas de prácticas profesionales en las escuelas de educación primaria, observación y análisis de planificaciones de la licenciatura en educación especial, así como los intercambios cotidianos entre educadoras y alumnos en el aula recuperadas en tesis inéditas de la licenciatura en educación preescolar y primaria de una escuela formadora de docentes. Las tendencias construidas mediante el análisis de estos registros, se triangularon con entrevistas semiestructuradas realizadas a docentes en formación de tres licenciaturas y a docentes en servicio de educación básica. En total se trabajaron 48 registros y 28 entrevistas con la intención de problematizar y generar diálogo en torno a los sentidos que se develan en la intervención educativa. El ejercicio analítico reflexivo se desarrolló con base en el Análisis Crítico del Discurso desde miradas provenientes de la Decolonialidad y la Interculturalidad crítica para la paz con el fin de comprender el tipo de acercamiento-encuentro o conquista que desde los sentidos y cotidianidad docente se construyen

**Una aproximación a la comprensión del sentido de la pregunta:
Maestro ¿Copiamos el tache que está en el pizarrón?**

Se inicia esta categoría llamándola así en atención a una experiencia vivida durante una visita de observación realizada a una docente en formación en una escuela primaria pública en Ecatepec de Morelos, en el Estado de México, en un grupo de tercer grado integrado por 34 alumnos, aquí un extracto del intercambio:

M. Niños, pongan la fecha del día de hoy en su cuaderno, no se les olvide ponerle el margen. Pónganle también el tema de hoy: “hablaremos de los ángulos”.

N. Maestra, ¿copiamos lo que está en el pizarrón?

M. sí, copien la definición y al terminar saquen su regla y escuadra. Quienes no lo traigan trabajarán con su compañero. ¿Ya terminaron todos de copiar?

N. Maestra, ¿copiamos el tache que está en el pizarrón?

M. Sí, copien el tache (plano cartesiano) y todo lo que yo vaya escribiendo en el pizarrón. Recuerden que todas las letras mayúsculas y los acentos van en color rojo. (R5EB)

En el intercambio se observa procesos de legitimación del conocimiento, uno es el que sabe (la maestra) y los que no saben (los niños), por tanto, deben seguir las indicaciones, en tal sentido, en las prácticas cotidianas de la educación obligatoria se objetivan un sinnúmero de concepciones sobre el ser docente, este último visto desde una lógica de relación con el currículo y sus formas de relación con el aprendizaje, ahí se develan los constructos que orientan su práctica ya que con “la palabra, el hombre asume conscientemente su esencial condición humana. El método que le propicia ese aprendizaje abarca al hombre todo, y sus principios fundan toda la pedagogía, desde la alfabetización hasta los más altos niveles del quehacer universitario” (Freire, 1970, p.8)

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

Por tanto, hablar de los sentidos de la educación obligatoria vista desde los actores educativos se convierte en una necesidad de indagar el contenido de dicho sentidos construidos y vividos desde, frente, para e incluso a pesar del currículo ¿de dónde surge que un docente piense que es prioritario pasar lista de asistencia todos los días?, ¿de que el niño coloque el margen y la fecha en su cuaderno antes de iniciar una clase? o ¿escribir con color rojo las letras mayúsculas y acentos?, ¿de que el grupo este organizado en filas dentro del aula? y, sobre todo que ésta última sea el único escenario para aprender, ¿Qué relación hay entre los sentidos construidos por los docentes y que éstos consideren que un niño callado y obediente a sus indicaciones es mejor que aquel que se muestra inquieto y diferente? Es fundamental por tanto considerar que

Toda acción pedagógica y toda práctica tienen sentido, unas razones que hemos de entender y que, en la mayoría de los casos, no son evidentes. Las prácticas también tienen tras de sí alguien (sujetos individuales o colectivos) que las han querido hacer, lo cual nos remite a valores que actúan como impulsos y que tampoco son siempre explícitos (Sacristan, 1999, p.67)

¿Cuáles son las razones expresadas por futuros docente y los profesionales de la educación? ¿Cuáles son sus impulsos? Tratemos de visibilizarlos a través de sus voces. Así ante las preguntas ¿cuál es la finalidad de la educación formal? Y ¿cuál es la tarea más importante en educación básica? Los actores manifiestan: “La educación formal se basa en construir o formar ciudadanos que se enfrentan a retos que se demandan en el siglo XXI” (DfDiana). Tal parece que el “alguien” que está detrás de las razones de Diana, es un discurso oficial que da por hecho la existencia de retos emanados de una sociedad de mercado, cuyo proceso de globalización demanda formas específicas de hacer, ser y vivir como ciudadanos. Si comparamos lo expresado por Diana con la Presentación realizada por el Secretario de Educación Aurelio Nuño Mayer al documento *Los Aprendizajes Clave para la Educación Integral* tenemos un marco interesante de comparación:

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

Hoy vivimos en un mundo complejo e interconectado, cada vez más desafiante, que cambia a una velocidad inédita. En muchos sentidos, más que una era de cambios, nos encontramos frente a un cambio de era.

En medio de esta incertidumbre, tenemos la responsabilidad de preparar a nuestros hijos e hijas para que puedan afrontar el difícil momento histórico que están viviendo y logren realizarse plenamente. Estoy convencido de que el presente y el futuro de México están en los niños y jóvenes. Si logramos darles las herramientas que necesitan para triunfar, nuestro país será más próspero, justo y libre.

Para lograr este objetivo necesitamos una auténtica revolución de la educación. A lo largo del siglo XX, el sistema educativo hizo realidad su utopía fundacional, que era llevar un maestro y una escuela hasta el último rincón del país. Hoy tenemos que ser más ambiciosos y, además de garantizar el acceso a la educación, asegurar que esta sea de calidad y se convierta en una plataforma para que los niños, niñas y jóvenes de México triunfen en el siglo XXI. (SEP, 2017, p.2)

Conviene establecer la comparación que señala y con ello dar entrada a las otras voces que se suman a este uso inerte del discurso. Asumir los retos que están dados (incuestionables e inamovibles) en el siglo XXI es una preocupación que está presente en otras voces

La finalidad tendría que ser el dar herramientas a los alumnos que les permitan enfrentarse a las condiciones que ya exige la vida actual, esa sería nuestra función, tiene que ver con la adecuación que damos nosotros y tiene que ser eso cubrir con las necesidades que nos está exigiendo la sociedad actual, que no solamente sea de conocimientos sino sea de habilidades y actitudes. (DMMariana)

El sentido de la educación formal y por tanto de la docencia está centrado en proporcionar las herramientas que atiendan demandas externas ubicadas en la denominada *sociedad actual*, sociedad de la cual los entrevistados sienten el compromiso de atender sus

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

demandas externas por tanto, signan el sentido de la educación y del hacer docente por lo que los impulsos de esta última se centran en “Preparar a nuestros estudiantes de la mejor manera, integrando todo lo que pide nuestro programa” (DNArturo) Ante un marco contextual en que la docencia se vive desde la exigencia de un sistema que es capaz no solo de evaluar la práctica docente, sino además de excluir al que no responde a las exigencias del sistema objetivado en las últimas Reformas Educativas es que podemos comprender la necesidad de apropiarse de los sentidos ya expuestos. Si además la docencia se desarrolla en un marco económico de permanente contracción el discurso docente recupera las demandas externas, pero integra necesidades cotidianas como “La finalidad de la educación formal es instruir, darles las herramientas necesarias a los chicos para que puedan defenderse y tengan una mejor vida, ya que ahorita está muy difícil” (DCIrma) La preocupación de Irma por el hecho de que sus estudiantes puedan defenderse se repite en la voz de Eduardo cuya tarea central es “Consolidar en los educandos los aprendizajes esperados, de tal manera que les sean útiles para su futuro” (DEFEduardo)

Finalmente, se les está preparando para una vida, no es tanto para que sepas matemáticas o español o para que sepas leer o no, se les está enseñando para un futuro y, la realidad es que si tú en tu trabajo no estás funcionando, te despiden y ya, esa es la realidad fría. Entonces lo que queremos que los niños tengan, es esas herramientas para sobrevivir en esta vida y que ellos sean capaces y saquen todas las habilidades que tienen para enfrentarse a lo laboral. (DFGabriela)

¿En qué medida la apropiación del discurso oficial como demanda externa vinculada con las necesidades personales emanadas del contexto económico inmediato nos remiten a una docencia colonizada? Siendo que la perspectiva decolonial nos llama a la necesidad de pensamientos otros que rompan con la monoculturalidad impuesta por la modernidad. Y, siendo esta última la condición desde

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

donde surge la educación formal se torna fundamental cuestionar nuestros sentidos de la crítica a

la conciencia moderna, que es la que produce los monstruos de la modernidad. En ese sentido, se hace necesaria una crítica sistemática que tenga resonancia en lo concreto y en lo fragmentario de la vida. De poco valdría una cosa sin la otra; el camino de la crítica a la modernidad capitalista debe hacer el largo viaje de lo concreto a lo abstracto (la conciencia moderna) y retornar sobre lo concreto. Ése sería el método propuesto por Marx (1971 [1857-58]) en los *Grundrisse*. En ese largo viaje se retomaría —o se retorna, según Hinkelammert— al sujeto reprimido, para alzarlo con su voz y su corporalidad. Esa es la centralidad del sujeto en un discurso crítico, que queremos bosquejar para un pensamiento crítico con perspectiva decolonial. Esto requerirá, entre otras cosas, el compromiso político y la ampliación del margen de la crítica. (Rodríguez, 2017, p. 15)

¿Estamos en presencia de un sujeto reprimido que discursa en torno a la educación formal y la docencia? Los sentidos expresados por los y las docentes en formación, así como los y las docentes en servicio están centrados aparentemente en la reproducción del discurso hegemónico, ante un sistema social dado. ¿Estos elementos están presentes en la práctica cotidiana? Observemos una clase en un jardín de niños:

Se encontraban los niños de primer grado de Preescolar elaborando el compendio de manualidades que se realiza tres veces por semana, las instrucciones fueron las siguientes:

AL. Vas a buscar a esta página, la que tiene un dos y un cuatro. Cuándo encuentres el payaso... ¡Eduardo!, ¡¿Si me está poniendo atención?!

Ya que lo encuentres le vas a poner serpentina en todo su gorro, ¿Cuánto resistol vas a usar?

Todos: -¡Poquito!

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

Todos:-Queeeé?

M. -Hoy voy a ver al niño que trabaja mas bonito, el niño que no esté desperdiciando mi material, rompiendo mi serpentinas, comiéndose el resistol, ¿quedó claro?

Todos: -Siiiiii

M. ¿ Si sabes que vamos a hacer Eduardo?

Eduardo: -Sí, vamos a poner serpentina en el payaso.

Profesora: -¿En todo el payaso?

Eduardo: -Sí

Profesora: -¿En todo el payaso chicos?

Eduardo: -Nooooo, Solo en el sombrero.

Profesora: - Solo en el gorro Eduardo, ahhh pero. . . ¿Esta buena la plática, verdad? (Hernández, 2015, p.68)

A partir de la relación docente-alumno recuperada en la narración anterior se objetivan una serie de concepciones y prácticas sobre formación que la docente tiene, es decir, formación en ella implica que el otro que no sabe (alumno) debe seguir sus indicaciones, guardar silencio y obedecer, colocar serpentina sólo en el sombrero nos remite a prácticas donde el control del cuerpo, de las mentes y de los deseos de los otros tal vez nos habla de prácticas que han:

impuesto una mirada colonizada a lo infantil, es decir, la manera en como el pensamiento occidental moderno que ha creado miradas en torno a la realidad, la ciencia, el desarrollo, el aprendizaje, ha signado también la manera como concebimos a la(s) infancia(s). Recuperando la perspectiva del pensamiento abismal del que nos advierte de Souza (2010), podemos comprender la manera en que pensamos y vivimos a nuestros niños, es decir, el pensamiento occidental moderno ha creado una manera de mirar el mundo en el que se encumbran realidades que cuentan como valiosas, científicas, avanzadas y

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

la creación de una línea que separa lo científico del pensamiento de sentido común, lo civilizado de lo salvaje; esta línea crea, por tanto, una separación en la que de un lado está lo valioso y reconocido para la humanidad (desde una perspectiva universalizadora moderna), mientras que el abismo que se genera del otro lado provoca la no existencia, la invisibilidad de sujetos, saberes, prácticas, formas de ser y vivir que no son pensadas desde la lógica del mundo occidental. (Hernández, Peralta y Gutiérrez, 2017, p.50)

Presentamos otra experiencia en educación preescolar:

[Daniel tiene 6 años de edad, es un alumno de tercer año de preescolar, como cualquier otro día se dirigió al jardín de niños en el que estudia. Antes de que la maestra pueda cerrar la puerta del salón de clases, otra alumna le comenta]

Hanna: Maestra, Daniel viene llorando

Profesora: ¿otra vez?

Docente en Formación: ¿Comúnmente llora?

Profesora: Casi diario lo voy a canalizar a USAER

Tania: ¿Le ha preguntado qué le pasa?

Profesora: Pues nada más no le gusta venir a la escuela [denota sarcasmo]

[Conversación posterior con Daniel]

Docente en formación: ¿Por qué llorabas Daniel?

Daniel: Me da flojera venir a la escuela

Tania: ¿Cómo que te da flojera? ¿Por qué?

[Daniel se muestra distraído pero en breves minutos responde]

Daniel: aquí nunca hacemos nada de lo que a mí me gusta, sólo cosas que le gustan a Beatriz [Beatriz es el nombre de la

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

La experiencia de Daniel nos habla de la forma en que la escuela como institución moderna tiende a la imposición de formas monoculturales de interpretación y experimentación del mundo; lo reconocido, lo valioso, lo visible han de ser abordados y recuperados por una docencia que debe comprometerse con pensares y formas de hacer que difícilmente han sido problematizadas. Provocando de este modo, prácticas homogenizadoras que garantizan responder a las demandas externas que el docente interpreta y asume como propias. El otro, en este caso un estudiante de seis años, queda invisibilizado por el compromiso que se le ha impuesto a la práctica docente. En ese sentido ¿la posibilidad de que los profesionales de la educación consideren que aquel que cumpla con todos los requisitos que el docente dice, es candidato a ser aprobado con una nota de excelencia, nos conduce a una mirada colonizada de la educación formal, la infancia y la docencia misma? ¿Dicha colonización nos habla de alternativas de formación o estamos reduciendo la práctica docente a una simple instrucción de tareas? Para dar respuesta a dicho planteamiento es necesario aclarar qué se comprende por formación

Formación es pensar los conceptos, supone lectura crítica y creativa de lo que acontece, de lo que nos pasa (...) formación implica una sensibilidad comprensiva e histórica particular, vinculada a modos de ser y estar en el mundo, dialógicos y cuidadosos de la subjetividad (Meneses, 2015, p.15)

Por consiguiente, las significaciones que se entrelazan en las relaciones presentadas en los intercambios entre docente y alumno se alejan a lo sumo a esta perspectiva de formación, pues la tarea del alumno es solo escuchar, obedecer, hacer y mostrar el producto de aprendizaje. *Así*

se legitima la construcción del sujeto desde la mirada del docente, es decir, prevalece la instrucción, entendida como La perspectiva pedagógica que promueve un tipo de educación escolástica, atrapada por la reiteración de discursos, dogmática, teoricista, nostálgica, desligada de la praxis o del

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

accionar (...) enemiga de la experiencia, de la gestión (Meneses, 2015, p.15)

En este sentido si es la instrucción lo que parece prevalecer en los intercambios analizados, la reiteración de discursos desligada de la praxis y enemiga de la experiencia y gestión nos conducen directamente a una relación educativa colonizadora que pretende civilizar al otro, en este caso niños y niñas. La diversidad, formas de vida y perspectivas de mundo de estos últimos deben de responder a la reiteración civilizatoria.

No obstante, en la existencia de este momento entre sujeto-objeto “suponen relaciones epistémicas y, por consiguiente, teóricas e históricas” (Meneses, 2015, p. 15) Es decir, nada de lo que acontece en el aula es fortuito, todo es construido a partir de las relaciones en que el sujeto se ha situado y posicionado en el mundo. De este modo, hablar del sentido de la educación implica realizar una recuperación de los constructos docentes, y su relación con el texto-contexto que le rodea, implica generar diálogo y reflexión con los escenarios con los cuales se vincula y configuran, es decir, problematizar sus formas de relación con el conocimiento, con la diversidad, con los otros. Pues por un lado se espera dar voz y presencia al sujeto a través de la participación en la construcción de sus aprendizajes, y por lado, se agudiza la presencia de la sistematización del aprendizaje a través de la repetición, por lo que el diálogo entre docente y alumno tendría que empezar a:

extrañarnos de aquello que creíamos obvio para luego, en segundo lugar, preguntarnos por las condiciones que hicieron posible que pensáramos y actuáramos como hoy lo hacemos (...) nos invita a una especie de desnaturalización de lo que creíamos natural: la situación de la mujer, nuestra concepción del conocimiento, nuestra propia idea del hombre (Velazquez, 2009, p. 10).

En este contexto, indagar sobre los sujetos que somos implica ir hacia las formas como pensamos y nos relacionamos con los otros y

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

parte de los constructos dados y los cuales legitimamos con nuestras formas de relación.

Nuestro papel no es hablar sobre nuestra visión del mundo, o intentar imponerla, sino dialogar con el sujeto sobre su visión y la nuestra. Tenemos que estar convencidos de que su visión del mundo manifestada en las diversas formas de su acción, refleja su situación en el mundo en el que se constituye. (Freire, 1970, p. 111)

En tal sentido, afirmar que en la relación con el aprendizaje en la educación obligatoria es de carácter formativo tiende a diluirse en los ejemplos presentados, pues en sus entrañas se asoman prácticas docentes de reproducción al decir: “así lo hago porque así me enseñaron”, son prácticas que dan resultado. Así se legitiman aprendizajes observables, medibles y cuantificables, razón de importancia en tiempos de rendición de cuentas desde los marcos de evaluación docente.

Así pues es preciso cuestionar las lógicas en que las finalidades de la educación se viven desde el aula, pues por un lado el discurso oficial enarbolaba un posicionamiento crítico frente a las necesidades formativas de la sociedad actual, y por el otro, las prácticas se constituyen como un laboratorio de ensayo y error para un mundo que espera con ansias admitir que lo que se ha dicho y trabajado en el aula responda a la “competencia de saber hacer y saber responder”. Luego entonces, aprender se convierte en un proceso de *entrenamiento instructivo* donde solo habrá éxito para aquellos que han cumplido con las normas y procedimientos de “instrucción”, si éstas no responden al requerido sucede su exclusión y marginación.

Visto así, la educación se convierte en un proceso control y dominio del saber al insistir que el alumno debe seguir las indicaciones dadas por el docente, reiterando que aprender es seguir con una serie de recetas y pasos a seguir para llegar a un fin llamado aprendizajes esperados/aprendizajes clave, muchas veces expresada en un examen

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

una posición axiológica frente al mundo; su existencia comienza a regirse por un saber acumulativo, ser instruido por tanto, es “referirse a la realidad como algo detenido, estático, dividido y bien comportado(...) disertar sobre algo completamente ajeno a la experiencia existencial de los educandos deviene, realmente, la suprema quietud de la educación” (Freire, 1970, p.71)

Pensar en los fines de la educación actual implica, cuestionar el solo acto de la reminiscencia con desenlaces pragmatistas. Implica encontrar el sentido de las cosas, pero a su vez, los sin sentidos que me configuran sin siquiera percatarme de su existencia. Es esa posibilidad de abrir puertas a nuevas formas de relación con mi pensar y mirar diferente lo históricamente aceptado, de repensar el ¿copiamos el tache que está en el pizarrón?

El diálogo como encuentro y construcción del sujeto

Esta categoría pretende generar análisis y reflexión sobre los procesos del “*despertar de la conciencia*” desde la mirada de la pedagogía crítica de Paulo Freire, con la intención de resignificar los sentidos que subyacen a las prácticas cotidianas en educación básica; acción y reflexión es la tesis que orienta la presente discusión, que a su vez, se convierte en una pausa de las prácticas cotidianas para ir al encuentro con el otro que soy yo mismo.

En este orden de ideas el hombre es el texto con múltiples dimensiones y percepciones sobre el mundo que piensa y actúa de determinada manera, respetuoso de su identidad, de su tradición y cultura, basta con observar escenarios donde se mira su conexión de pertenencia que le configuran en todo momento. A manera de ejemplo recuperamos la sensación que provoca encontrarse la bandera nacional fuera del país de origen, este aviva a pasajes llenos de historia anteceditas de aromas, colores, sonidos y relaciones. Ese es pues, el diálogo al encuentro que me conforma como sujeto de este momento:

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

consecuencia y temporalidad. Es decir, el hombre es un ser de relaciones y no solo de contactos, no solo está en el mundo sino con el mundo. Es una pluralidad en las relaciones del hombre con el mundo. (Alvarez, 2003, p.44)

En tal sentido, mi mundo es entonces esa historia de constante relación dialógica con y para los otros con quienes me relaciono, algunas veces tienen rostro y figura de padres, hermanos, vecinos; son también los sujetos con quien me vínculo con matiz distinto. Ellos son mis amigos, compañeros de trabajo y hasta aquellos que no conozco pero que compartimos espacio en un restaurante, centro comercial, son también las presencias y ausencias de las voces de las calles que transito. Ellos forman parte, sin siquiera darme cuenta, de eso que soy en este momento. Soy pues, los libros, la música, las pinturas y mis relaciones con el mundo. El hombre así *existe en el tiempo*. “Hereda. Incorpora. Modifica. No está preso en un tiempo reducido, en un hoy que permanentemente lo abrumba. Emerge de él. Se moja en él. Se hace temporal” (Freire, 1969, p.30) ¿Es posible vivir este tipo de relación en la cotidianidad del aula? ¿Hay posibilidades con los estudiantes más pequeños?

[Grupo de Tercer grado de educación preescolar. En esta clase, la profesora indaga, lo que los alumnos sugieren para regalar el 10 de mayo a su mamá]

Profesora: vamos a ver un regalo para sus mamás, porque tú ya sabes que va a ser 10 de mayo, ¿Qué podemos hacer para nuestras mamás?

A1: A mi mamá le gustaría algo de comer

A2: Maestra, porque no hacemos un pastel?

A3: Podemos hacer collares de cereal

Profesora: Las tres son ideas muy bonitas chicos, pero, no hemos escuchado a todos los compañeros

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

Profesora: Tenemos 18 ideas anotadas en el pizarrón, las 18 me gustan mucho, ¿Pero cuál vamos a hacer?

A4: cada mesa puede platicarlo y elegir una cosa maestra, podemos hacer cada mesa una cosa para todas las mamás

Profesora: ¿Cómo Sofía?

A4: Si, mi mesa puede trabajar todas las cosas de todos los niños, y la otra mesa trabajar todas las cosas que ellos elijan de todos

Profesora: ¿eso qué te parece?

Todos: ¡Es una excelente idea! [cantan a coro] ¡looo vaaamos a hacer!

Profesora: buena idea entonces pláticalo con tu mesa

Unos segundos más tarde...

Profesora: mesa uno

A5: en esta mesa queremos hacer pastel de fresa, que hicimos la vez pasada

Profesora: mesa 2

A2: En esta mesa no queremos comida, queremos hacer el collar de cereal que propuso Iván

Profesora: mesa 3

A6: queremos las flores, primero queríamos el pastel, pero la mesa uno eligió entonces, cambiamos a las flores, para que las mamás tengan otras cosas. (Hernández, 2015, p.45)

Capacidad de escucha, de comprensión de lógicas diferentes a las mías, de construcción de consensos. Se pueden vivir desde el espacio áulico en la cotidianidad del trabajo. Recuperando las experiencias vividas con los más pequeños, podemos percatarnos de que es viable aprender a vivir juntos desde nuestra natural diversidad. Aprender a ser con el otro posibilita poder decir "en esta mesa queremos hacer

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

propuso Ivan” Y que en el espacio escolar tengan cabida y valor el pastel de fresa y el collar de cereal.

El hombre es pues diálogo, encuentro, es voz y presencia constante. Es construcción hacia el encuentro con los otros. Es aprobación-reprobación a través de la palabra. Es existencia o anulación de diálogo. Es crecimiento y estancamiento a la vez. Es un darme cuenta de mis posicionamientos y relaciones, que a su vez es ruptura y reconciliación hacia la concientización de sí, por y gracias al otro que no soy yo.

A partir de las relaciones del hombre con la realidad, resultante de estar con ella y en ella, por los actos de su creación, recreación y decisión, éste va dinamizando su mundo. Va dominando la realidad, humanizándola, acrecentándola con algo que el crea; va temporalizando los espacios geográficos, hace cultura (Freire, 1969, p. 32)

Desde el diálogo visto de esta postura comprensiva e interpretativa de la realidad en las relaciones del sujeto, cabe preguntarse ¿por qué entonces en las aulas de la educación básica la voz de la infancia aún es silenciada y castigada? ¿Qué sucede con los marcos discursivos que acompañan el currículum vigente al señalar que:

“Aprender a conocer”, el cual resulta de la convergencia entre una cultura general amplia y los conocimientos profundos de aprendizajes clave y está estrechamente vinculado con la capacidad de “aprender a aprender”, es decir, el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores a lo largo de la vida. Segundo, “aprender a ser” implica conocerse a sí mismo, ser autónomo, libre y responsable. Por su parte, “aprender a convivir” consiste en desarrollar las capacidades que posibilitan a niñas, niños y jóvenes establecer estilos de convivencia sanos, pacíficos, respetuosos y solidarios. “Aprender a hacer” es la articulación de aprendizajes que guíen procedimientos para la solución de problemas de la vida desde

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

la educación preescolar hasta la educación media superior (SEP, 2016, p.70)

Si formar a la infancia en la educación básica implica profundizar los procesos del aprender a conocer, el aprender a ser y el aprender a convivir: ¿qué sucede entonces con el enfoque de la enseñanza actual al enfatizar su atención en los productos del aprendizaje? ¿Qué sucede con el diálogo e intercambio de experiencias al interior del aula? Pareciera que la respuesta tiene un solo sentido al afirmar la prioridad en los resultados inmediatos, como el aprender a leer, a escribir, sumar y aprender definiciones. El despertar de la conciencia es pues, ese darme cuenta que no “puede ser hecho solo a un nivel meramente intelectual, sino que debe estar asociado a un intento serio de reflexión, a fin de que sea praxis”. (Freire, 1970, p.61)

Despertar de la conciencia a través del diálogo y encuentro se convierte deconstruir las disciplinas en las que nos hemos formado. Es interconectar las subjetividades de los actores e imbricar su historia, la experiencia, es acercamiento a los contextos y los marcos teóricos interpretativos para explicar y comprender nuestro ser de este momento.

Luego entonces, si el planteamiento pedagógico es praxis y su propuesta es explícita en sus finalidades para la conformación del sujeto actual, ¿por qué al interior de las aulas se continúan preservando viejas prácticas didácticas tendientes a repetir conocimientos caducos y sin sentido? Es momento de cuestionar tareas tales como la entrega de maquetas, experimentos de germinación de “x” semilla o bien la entrega de resúmenes interminables sobre determinado contenido, sin que éstas tengan claridad sobre su razón de ser. La educación así se convierte en:

Una narración de contenidos que, por ello mismo, tienden a petrificarse o a transformarse en algo inerte, sean estos valores o dimensiones empíricas de la realidad. Narración o disertación que implica un sujeto -el que narra- y objetos

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

El diálogo tiene que trascender la narración, colaborar en el despertar de la conciencia de sí del sujeto, de su momento histórico y cultural que le ha tocado vivir. Es problematizar las palabras y prácticas que favorecen su opresión y aceptación pasiva de la realidad. Es pues, ejercer un análisis crítico sobre la realidad-problema que, a su vez, permita su participación en las decisiones de conquista del mundo, de transformación y liberación en el mundo de certezas. ¿Es posible en el aula?:

[Tercer año de educación preescolar, se muestra a los alumnos la forma en que la bandera de México ha ido evolucionando hasta llegar al actual...]

Docente en Formación: Esta es la bandera de los Insurgentes, no tenía ningún símbolo porque se quería demostrar amistad

Oswaldo: entonces esa es la bandera que deberíamos tener ahora maestra

Docente en formación: ¿Por qué?

Oswaldo: Pus porque ahora no somos amigos en nuestro país

Docente en formación: Déjame explicarte el significado de nuestra bandera actual, cada uno de los colores de nuestra bandera significa algo, por ejemplo el verde, simboliza la esperanza, el blanco la paz o unidad entre los mexicanos, y el rojo la sangre derramada por los héroes nacionales

Oswaldo: Ya entendí, entonces nuestra bandera debería ser toda roja

Tania: ¿Cómo Oswaldo?

Leonardo: Sí, porque nuestro país hay mucha sangre

Leslie: ¿Si supiste de los estudiantes que mataron maestra?

Oswaldo: El blanco le sobra porque no hay paz

Leslie: Si hubiera Paz no hubieran matado a las personas

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

Alicia: El verde también le sobra porque la esperanza es algo bueno

Gustavo: Entonces toda roja...

Oswaldo: Creo que no nos merecemos la bandera que tenemos

Tania: ¿Qué podemos hacer?

Alicia: Hay que decirle a la gente, que todos sepan de los colores de la bandera para que lo respeten (Hernández, 2015, p.81)

Abrir el aula a la diversidad de experiencias, voces, encuentros y desencuentros nos permite percatarnos de las lecturas de mundo de Gustavo, Alicia, Oswaldo, Leslie, Leonardo y Tania, pero también posibilita el encuentro, el diálogo y la construcción de un nosotros desde lo diverso. Permite el encuentro de subjetividades, la interculturalidad como acto. Vivir el diálogo como encuentro es el pensarnos como sujetos creadores, cuestionando paradigmas de relación no solo en la palabra, sino en la acción, es ese encuentro permanente con la ciudadanía participativa, con una interculturalidad que se vive y se siente, donde ser implica decir

Solo somos porque estamos siendo. Estar siendo es, entre nosotros, la condición para ser. No es posible pensar en los seres humanos lejos, siquiera, de la ética, mucho menos fuera de ella. Es por eso por lo que transformar la experiencia educativa puro adiestramiento técnico es despreciar lo que hay de fundamentalmente humano en el ejercicio educativo: su carácter formador (Freire, 1997, p.34)

Construir un nosotros rompiendo la imposición monocultural y abriendo el diálogo desde la diversidad como riqueza, crea aristas para romper con una docencia colonizadora, civilizatoria reducida a la instrucción reproductiva.

Por consiguiente, el sentido de la educación básica no tendría

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

traducido en teoremas, axiomas, principios y habilidades cuyo producto sea certificar. Implica ser actor y asumir los enraizamientos teórico-prácticos excluyentes de la vida actual de las aulas.

Reflexiones finales

En este acercamiento a los sentidos de los profesionales de la educación y su relación con las infancias en la cotidianidad del aula, se asoman múltiples dimensiones y aristas para mirar y pensar la docencia, objetivadas a través de las concepciones y prácticas que se tiene frente al currículo. Entre los hallazgos principales están las posibles relaciones con el otro, en este caso niños y niñas ¿se realiza desde una práctica colonizada y civilizatoria que responde a exigencia y necesidades externas a los actores concretos que se relacionan en el aula? O ¿es posible generar encuentros desde lo que somos y podemos ser? Ambas aristas están presentes en las experiencias analizadas, por lo que se requiere profundizar en las condiciones de realización de dichas experiencias para poder comprender las totalidades en que se viven esas prácticas y sentidos y por ende dar cuenta con mayor precisión de las relaciones interculturales que construyen los actores educativos. A pesar de esta tarea pendiente, a través del recorrido realizado, subyace la emergencia de generar rupturas en las concepciones construidas en torno a la docencia y de relación con la infancia, de implicarnos desde una postura dialógica para la comprensión e intervención en nuestro momento histórico, desde las implicaciones del actuar con el mundo. De tal suerte que este trayecto invita a cuestionar:

¿Cómo repensar las lógicas de la educación actual si nuestras prácticas están siendo orientadas desde una perspectiva reproductora colonizada? ¿Cómo generar condiciones para que la educación se convierta en un espacio de diálogo y apertura intercultural de fronteras? ¿Cómo construir pensares otros?

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

REFERENCIAS

- Álvarez, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. (1a ed.). Paidós educador.
- Álvarez, L. (2003). La idea del hombre. El hombre como ser de relaciones. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOIAM*, 13 (2), 37-71.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. (1a. ed.) Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. (3a. ed.). Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad* (1a. ed.). Siglo veintiuno editores.
- Hernández, F., Peralta, A. y Gutiérrez, E. (2017). Decolonizando el pensamiento de lo infantil: formación docente para la construcción de espacios interculturales en el aula. *Revista Copala. Construyendo paz Latinoamericana*, (3), 47-56.
<https://app.box.com/s/52ch6104917w1fq9bv04g0m1did6ghef>
- Llunch, X. y Salinas, J. (1996) Uso (y abuso) de la interculturalidad, *Cuadernos de Pedagogía*, (252) 80-84
- Sacristán, G.(1999). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas, *Aula de innovación educativa*, (81 y 82) 67-72.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=168090>
- Meneses, G. (2015). *Formación y pedagogía*. (1ª ed.). Lucerna Diogenis.
- Rojo, M. (1998). *Poder de ir o el poder de los discursos*. Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Rodríguez, A. (2017) Hacia un pensamiento crítico con giro decolonial. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (2), 20-27

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

Schutz, A. (2016). *El problema de la realidad social*. (2ª ed.). Amorrortu editores.

Secretaría de Educación Pública (2015). Curso en línea aprendizajes clave para la educación obligatoria. Sexto grado primaria. SEP <https://www.gob.mx/aeefcm/documentos/curso-en-linea-aprendizajes-clave>

Velázquez, L. (2009). *Michel Foucault: la anormalidad y el nacimiento de las Ciencias del Hombre. Lecciones sobre epistemología y educación*. (1ª ed.). Lucerna Diogenis.

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

V. IMAGINARIOS JUVENILES DESDE LA EXPERIENCIA CON LA NARCOCULTURA ¿FORMACIÓN DESDE LAS DIFERENCIAS DECOLONIZADAS?

Reyna Avelina Ramos Reyes y Fabiola Hernández Aguirre

Durante el sexenio de Felipe Calderón, las calles de Cd. Nezahualcóyotl y Chimalhuacán se vieron plagadas de múltiples crímenes relacionados al tráfico de drogas; el comercio formal e informal sufrió el acoso de gente que decía pertenecer al cártel de la Familia Michoacana o al Cártel del Golfo, mismos que pedían una cuota mensual por derecho de piso.

El cierre de locales, el hostigamiento en escuelas, hospitales, la migración de familias a causa de la extorsión, los secuestros y desapariciones incrementaron el temor de salir a las calles; los homicidios de jóvenes considerados “bajas” de una guerra entre grupos criminales se volvieron una constante en los periódicos de nota roja. Era común escuchar el hallazgo de cuerpos de jóvenes acribillados o apuñalados en la vía pública, mientras en las calles patrullaban policías y militares.

Cierto día escuchando un grupo de jóvenes de Chimalhuacán, se hizo evidente lo difícil que era para ellos tener una vida social debido al acoso de la policía municipal. En un intento por controlar el crimen organizado, los jóvenes eran los más perseguidos.

Lo más agobiante de su experiencia, fue la constante referencia a la muerte de amigos, a la violencia que generaban los puntos donde se vende droga, el encierro temporal de conocidos por problemas de adicción -de quienes ya habían caído presos en un tutelar para menores o la cárcel- y, de cómo admiraban que *fulano...* se exhibiera manejando el carro lujoso de un mafioso a quien le trabajaba. Su fascinación por el

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

manera grotesca el asesinato, descuartizamiento o consumo de drogas con fascinación, mientras que vivían de manera tan cercana las problemáticas de esta violencia.

En el municipio, en la colonia, en la esquina de la casa, el narcotráfico nos había alcanzado; mientras más desolador era el panorama, en las calles se escuchaba cada vez más música de narcocorrido, del movimiento alterado, moda y vocabulario narco. Cierta día en el transporte público dos chicas hablaban de la telenovela de moda, *La reina del sur*, entusiasmadas una chica contaba a la otra el capítulo del día anterior.

No sólo era paradójico pensar que la muerte de esos jóvenes en Chimalhuacán era fruto del crecimiento incontrolable de las mafias y que, a su vez, los mismos jóvenes fueran fanáticos de música hip-hop, narconovelas y narcocorridos, por lo que surgieron las primeras preguntas ¿las letras, las historias, los personajes de la narcocultura generan expectativas de vida en los jóvenes? ¿Difiere el tipo de construcción ideológica si el joven se encuentra en una institución educativa? ¿Miramos y vivimos la juventud y la narcocultura desde una perspectiva colonizada? ¿el discurso hegemónico de la juventud se articula con las formas de mirar y vivir la narcocultura? Es decir, ¿hasta dónde esta última influye en procesos formativos de la juventud?

Desde estos cuestionamientos, el presente trabajo presenta los principales hallazgos de una investigación desarrollada durante 18 meses, que pretende recuperar la perspectiva de un grupo de jóvenes de entre 15 y 25 años del municipio de Chimalhuacán. Para este fin se recurrió a un estudio comparativo para indagar en la experiencia de 3 grupos de jóvenes: 1) Que no asisten a la escuela; 2) Estudiantes de preparatoria y 3) Jóvenes que se encuentran reclusos en un centro de rehabilitación

A través de entrevistas a profundidad se documentan aristas

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

miramos, nos vinculamos y vivimos con/tra nuestros jóvenes.

La narcocultura como expresión simbólica

Hoy en día, podemos encontrar en los medios una saturación de expresiones de lo narco que nos llevan a profundizar en el concepto de narcocultura. Palabra comúnmente utilizada en el periodismo y la nota roja, como una forma de generalizar las conductas delictivas de este grupo: narcocorrido, narconovela, narcomensaje, narconoticia, narcoejecuciones, narcopista, narcotúnel, narcofosa, narcomanta, narcopelícula, narcoblog, narcovideos, narcomansión, narcolenguaje, narcogobierno, narcosecuestro, narco zoológico, narcojunior, narcoguerra, narcotumba, entre otros términos que nos remiten sin duda a ciertas características simbólicas del fenómeno.

También nombrado como “mundo narco” o “cultura del narco”, desde Nery Córdova (2012), Sánchez Godoy (2009), Günter y Sauter (2012) a Omar Rincón (2013) quienes describen la narcocultura como todo aquello que se manifiesta simbólicamente en las practicas del contrabando, pero también tiene que ver con toda una cultura del hedonismo, del exceso, del consumo, del cuerpo como objeto y de lo inmediato.

En los últimos 5 años, las llamadas narconovelas han acaparado la atención de millones de mexicanos. Cuando se estrenó en televisión *La reina del sur* el público acogió a la narcotraficante *Teresa Mendoza* como una auténtica heroína mexicana, incluso el público masculino fue seducido por ésta y otras producciones Colombianas que tratan el mismo tema. En el transporte, en el trabajo, las escuelas, la gente comentaba las historias, se identificaban, se decían interesados por el glamour de las protagonistas y el realismo de las historias; el producto era novedoso, venía a suplir a las trilladas telenovelas mexicanas.

El *narcoring* confirma, finalmente, una vieja tesis de Carlos Monsiváis: en México y en América Latina nunca se desarrolló

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

telenovelas esquemáticas, anticuadas y mal actuadas de Televisa no por su calidad sino porque masifican finalmente ese extraño sentimiento social de odio-atracción por “los malos” que, finalmente, resultan los benefactores en la ley de la selva. (Villamil, 2014)

El éxito en México de las narconovelas Colombianas (Caracol TV) y de Telemundo son un referente importante para comparar el impacto y los enfoques de la narcocultura tanto en México como en Colombia, así como el cliché de los verdaderos actores sociales, el contexto histórico, político y social en ambos países y algunos datos biográficos de los capos en series y telenovelas como: *Camelia La Texana* (2014), *Escobar, el patrón del mal* (2012), *La reina del sur* (2011), *El señor de los cielos* (2013), *Rosario Tijeras* (2010), *El capo* (2009), *Las muñecas de la mafia* (2010), *La viuda de la mafia* (2004), *Sin tetas no hay paraíso* (2008-2009), *El cartel de los sapos* (2008), *Alias el Mexicano* (2013), *Tres Caínes* (2013), *Correo de inocentes* (2011), *Griselda Blanco. La viuda negra* (2013).

El papel de los medios de comunicación ha sido fundamental para la difusión de la narcocultura: el cine, la radio, la televisión, los medios impresos y el internet están plagados de los personajes, la música, el vocabulario y la moda de los supuestos señores y señoras de la mafia. Una de las manifestaciones más relevantes es el notable crecimiento en la producción y consumo de la música grupera, en especial del narcocorrido y el Movimiento Alterado, este último es

un conjunto de grupos musicales y cantantes solistas que se dedican a la interpretación musical de narcocorridos “alterados” que como el nombre indica, es una “mutación” que el narcocorrido clásico sufre a partir del 2008 con la aparición de este movimiento, creado por Omar y Adolfo Valenzuela “Los cuates” o los “Twiins” (así llamados por ser gemelos) en Los ángeles, California y se diferencia de los narcocorridos clásicos, básicamente por el uso de un lenguaje hiperviolento y un enfoque más inclusivo de los distribuidores menores y sicarios” (Peña, 2014, p.75)

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

Las imágenes que este tipo de música ofrece puede ser ejemplificada claramente a través del siguiente fragmento:

Con cuerno de chivo y bazuca en la nuca, volando cabezas al que se atraviesa, somos sanguinarios locos bien ondeados, nos gusta matar...

Pa'dar levantones somos los mejores, siempre en caravana toda mi plebada bien empercherados, blindados y listos para ejecutar...

con una llamada privada se activan, los altos niveles de los aceleres de torturaciones balas y explosiones para controlar...

Letra que hace alusión a una de las figuras del narcotráfico: el sicario. De acuerdo con Judith Peña (2014), esta música no solo exalta al capo, como hizo en su momento el narcocorrido clásico, sino que también le da voz a las historias de sicarios y traficantes menores.

Para quienes consumen esta música y sus videos, se crean imaginarios en torno a “las” y “los” personajes de este medio. Cuando hace tiempo escuchábamos en *Contrabando y traición*, el caso de *Camelia la Texana* de los Tigres del Norte, el imaginario de las mujeres en el contrabando era casi trágico, una historia de amor y despecho. No obstante, si actualmente comparamos a *Camelia* con la imagen femenina de *Las Cabronas* de Los Buitres de Culiacán, el supuesto de la mujer cambia radicalmente. En *Las Cabronas*, las mujeres dirigen: “son hijas de poderosos”, cultivan, siembran, saben cocinar “elpolvo”, trafican al extranjero; son independientes, andan armadas, son sicarias, “empresarias”, negociantes, son parranderas, beben alcohol. Mientras que *Camelia* solo era la amante y ayudante de un traficante. De acuerdo con Arturo Santamaría (2013), en el transcurso histórico de la mujer en la mafia, de 1980 a 2015 la mujer ascendió rápidamente a cualquier cargo masculino. Los corridos actuales dan cuenta de ello, al tomarlas a ellas como un referente de poder similar al del capo masculino.

En el contexto de Chimalhuacán, algunas de las actitudes que

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

marcas de autos, son imágenes que se pueden ver en los jóvenes, en gente que forma parte de la “maldad” (mafia) o en aquellos que idolatran la narcocultura.

La problemática que observamos en este aspecto, es el impacto que ha tenido en los jóvenes, sin importar su nivel educativo, condición socioeconómica, experiencia o contexto geográfico, influenciado por los discursos de la narcocultura que legitiman un clima de ilegalidad. La mediatización de las televisoras por difundir narconovelas colombianas o de Telemundo y el auge en redes sociales de grupos de narcocorrido ha sido un terrible contraste entre la idolatría de la violencia y la realidad de los consumidores de estos productos.

Los imaginarios: entre el orden social y la transgresión

El contexto descrito con anterioridad fue el motivo central para indagar, desde el lenguaje de los sujetos que gustan de la narcocultura, qué imaginarios sociales están implícitos en la realidad que conciben al ser ésta desde donde dan cuenta de esos significados en torno a las mafias. Por medio de entrevistas grupales, individuales, y escuchar su opinión con respecto a una muestra de imágenes alusivas al tema, se logró obtener de los jóvenes su experiencia y ciertos imaginarios sociales que han construido en su cotidianidad con respecto a la cultura narco. “Los imaginarios sociales permiten comprender las formas de legitimación del orden social imperante y desde ahí establecer las continuidades, rupturas, discontinuidades y la evolución de las significaciones imaginarias que [...] han existido y permanecen en nuestra cultura.” (Rincón, 2012, p.9)

Los imaginarios son el entendimiento e interacción con el mundo. En la vida cotidiana los sujetos se relacionan simbólicamente y socialmente, dan legitimidad al orden por medio de las instituciones que crean en colectivo, orden que suele ser inquebrantable, incuestionable y que se reproduce sin que los sujetos conciban su utilidad o sentido, se da por hecho que el mundo es así.

El lenguaje es el medio por el cual se construyen y se

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

posicionamiento en el que los discursos de las instituciones jurídicas tienen una función inversa a la que fueron creadas, en el que, tanto la burocracia, gobierno, milicia, policía, incluso autoridades religiosas, forman parte del funcionamiento de las mafias.

Las series que retratan la biografía de algún capo, de igual forma, ponen en duda todo lo que concebimos por legalidad, justicia o libertad. La “realidad” que debiera ser, no lo es, en la narcocultura se reconoce un sistema alterno, los diferentes “monstruos” de la democracia se exponen, por lo tanto, rompe con los imaginarios instituidos, dando pie a la construcción de otros a partir de un imaginario social radical.

Aquí es donde vislumbramos a los imaginarios, pues éstos añaden un “plus” a la “realidad”, contienen todo lo que quisiéramos ser, lo que quisiéramos que sucediera, el sentido de lo que no comprendemos, son los anhelos colectivos; los imaginarios crean íconos, impulsan la utopía, la acción social.

Conocer los imaginarios de los jóvenes, nos da acceso a procesos psíquicos y sociales en los que ellos construyen una idea de mundo, crean referencias de sí mismos y por lo tanto dan sentidos.

Al sentir lo que somos, proyectamos imágenes de lo que deseamos ser, y en eso nos extienden los imaginarios. Los imaginarios suelen proyectar ideas de ser más, de ser mejores, de escapar al caos en el que nos encontramos. Procedentes del inconsciente, los imaginarios son anhelos que elabora la colectividad, la cultura. Por eso se manifiestan en mitos y otros símbolos (ritos, cantos, etc.). Son intentos de dar sentido, de sacar del caos, de llevar una situación mejor, incluso utópica. (Beuchot, 2008, p. 91- 92)

¿Desde dónde crean sentidos nuestros jóvenes? Castoriadis (1998) aborda el imaginario social desde dos vertientes, el instituido y el instituyente o radical. El imaginario social instituido es “aquello que los individuos asumen de un modo connaturalizado, como una evidencia incuestionable, como su realidad, institucionalizando un

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

1998, p. 27) Este imaginario, son imágenes dentro de la psique que se solidifican como noción de institución. La institución es todo aquello que puede ser sancionable, aquello que nos permite seguir y formar parte de un orden social; ser hombre o ser mujer, por ejemplo, se consolidan a partir de los roles de género donde la mujer debe ser madre, ser fiel, evitar la promiscuidad, educar, ser amorosa, sensible; mientras que el hombre debe ser fuerte física y emocionalmente, proveer el hogar, tomar las decisiones y evitar actitudes sensibles. Por otro lado, los imaginarios sociales instituyentes son la posibilidad de seguir pensando y cuestionando lo que se nos ha heredado como verdad, por ello, nuevas ideas sobre lo masculino o lo femenino, han ampliado el panorama de lo que se espera actualmente de cada sujeto según el género. “La racionalidad, el progreso, la productividad, son ilustraciones que, en su amalgama conformarían el Imaginario Central, en última instancia el “mito fundante” característico de las sociedades occidentales.” (Castoriadis, 1998, p. 25-26). Así, en otro momento de la historia, el imaginario central fue Dios y la lucha contra el mal para aspirar a la salvación eterna. Hoy la razón es nuestro móvil principal; aspiramos como sujetos modernos a la educación, al trabajo, a ser productivos, respetuosos de las leyes para poder gozar de las garantías que otorga el Estado, lo que habla de que como sujetos históricos nuestra psique está constituida en una estructura llena de sentidos, no podríamos entendernos fuera de ella.

En cuanto a la educación, se construyó como un espacio en el que los jóvenes podían aspirar a una mejor calidad de vida y que el empleo les permitiría crecimiento profesional. Sin embargo, actualmente la educación formal ha sido una de las verdades más cuestionadas, siendo los jóvenes el sector más afectado por el desempleo, la falta de oportunidades educativas o su inserción a empleos poco remunerados.

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

Se ha mencionado ya que la manera como miramos y vivimos la educación, la calidad de vida y el progreso son imaginarios sociales que se han encumbrado construyendo instituciones que condicionan (aunque no determinan) aspiraciones, deseos y territorios. Estos imaginarios en nuestro contexto latinoamericano, tienen que ser analizados desde un marco epistémico que recupere la dimensión histórico y política desde donde han sido contruidos. Es decir, son imaginarios contruidos desde el pensamiento occidental moderno que ha creado miradas en torno a la realidad, la ciencia, el desarrollo, el aprendizaje, la sociedad que han signado la manera como concebimos a la juventud. Juventud que se crea y recrea en gran medida desde del pensamiento abismal (de Souza, 2010). La perspectiva occidental moderna ha creado una manera de mirar el mundo en el que se encumbran realidades que cuentan como valiosas, científicas, avanzadas y por supuesto superiores. Este marco crea exclusiones que Buenaventura de Souza (2010) explica mediante la creación de una línea que separa lo científico, del pensamiento de sentido común, lo civilizado, de lo salvaje, lo correcto de lo incorrecto, lo importante de lo intrascendente, imponiendo una perspectiva universalizadora moderna y monocultural, donde todo aquello que queda fuera de la valía impuesta provoca la no existencia, la invisibilidad de sujetos, saberes, prácticas, formas de ser y vivir que no son pensadas desde la lógica del mundo occidental. Es así, como las

tenciones entre ciencia, filosofía y teología han llegado a ser altamente visibles pero, como afirmo, todas ellas tienen lugar en este lado de la línea. Su visibilidad se erige sobre la invisibilidad de formas de conocimiento que no pueden ser adaptadas a ninguna de estas formas de conocimiento. Me refiero a conocimientos populares, laicos, campesinos o indígenas al otro lado de la línea. Desaparecen como conocimientos relevantes o conmensurables porque se encuentran más allá de la verdad y de la falsedad. (de Souza, 2010, p. 31)

¿En qué lado de línea se encuentran los conocimientos

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

sociales de orden occidental moderno, se encuentran implícitos discursos que legitiman formas de pensar desde distintos medios (la ciencia, la medicina, lo jurídico, entre otros). De acuerdo con Castoriadis (1997), las instituciones son todo aquello que sanciona lo que debe y no debe de ser, limita la conducta, anhelos, emociones, deseos conscientes e inconscientes, aporta las figuras de lo prohibido y en este sentido los discursos -desde Foucault (2014)- también actúan como limitantes y ejecutores del poder.

Ambos autores coinciden en los juegos de verdad que se ejercen al imponer una razón de ser de la realidad, creamos por medio de distintos discursos (psicología, medicina, pedagogía, derecho) los referentes imaginarios de la juventud como institución. Ambas interactúan cuando intentamos comprender a un sector de la sociedad que no actúa conforme a lo debido y que comienza a ser llamado un “problema social”.

Los jóvenes que consumen la narcocultura, toman como referentes imágenes de ilegalidad (desde la línea construida por el pensamiento abismal), como el consumo de drogas, el uso de armas, el homicidio o participan en el crimen organizado; rompen con el orden y la ley, mientras que el Estado como responsable del bienestar de los ciudadanos “debe controlar” el incremento del crimen.

Hablamos de un orden que se pierde, cuando el imaginario social de la juventud debiera ser el del estudiante sano, sin vicios, enfocado a su futuro, a su vida laboral, intentando ser autosuficiente y apegado a las leyes, que conoce sus derechos y ejerce su voto.

El imaginario social de la juventud entonces relega a todo aquel que sale de esta estructura, lo excluye y le retira sus derechos porque es un ciudadano no aceptable. Bajo esta perspectiva, ¿cómo estructura el joven una sociedad en la que los medios de comunicación lo seducen con imágenes y música donde se idolatra lo ilícito, pero que en su realidad cotidiana, se le excluye, se le encierra si lo lleva a cabo?

Ante este paradójico marco monocultural excluyente y un contexto de crisis económica permanente ¿cuántos de nuestros jóvenes pueden responder a un modelo único de éxito y comprimido social? ¿En

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

al no responder a la conmesurabilidad de los imaginarios occidentales modernos? Ante esta posible invisibilidad ¿Qué impacto tienen formas de ver y mirar el mundo como la narcocultura? ¿Esta última puede constituirse en una forma otra de pensar y vivir?

En función de que las instituciones son clave para el proceso de subjetivación de los jóvenes como la familia y particularmente la escuela, “institución decididamente asimilacionista, uniformizadora, una máquina de fabricar súbditos o ciudadanos, pero, en todo caso, iguales, con una única cultura común, comprendidos en ésta, el lenguaje, las creencias, la identidad, los valores y las pautas de conducta.” (Fernández, 2006, p. 51), es necesario considerar que quedan signadas por sentidos que tienden a la imposición monocultural, por lo que el abordaje teórico de esta investigación parte de problematizar la forma en que pensamos y vivimos la(s) juventud (es).

La idea de la educación como progreso está puesta a prueba por la narcocultura, en la ilegalidad. Los jóvenes se reconocen como sujetos alejados de las instituciones, de las leyes, de un gobierno a quien no le importa su situación, dudosos de la capacidad de construirse un patrimonio y una vida holgada desde la legalidad.

En este aspecto, la ruptura de discursos como el progreso o los generados en torno a la escuela, requieren el uso de nuevos conceptos y, a su vez, de otras nociones de realidad. Castoriadis (1999) reconoce ese constante cambio que acontece en las instituciones como imaginario social radical, pero que también tiene que ver con la constante transformación del discurso y, a su vez, con la posibilidad de otras formas de pensamiento y vida.

La construcción de la subjetividad desde distintos medios y la generación de experiencias, es un proceso que la pedagogía estudia al mirar la relación entre el sujeto y su entorno; cómo construye su propio mundo y cómo da vida a nuevos sentidos. En este aspecto, la formación se vincula con los imaginarios en tanto que ambos dan cuenta de la

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

la cultura en diferentes etapas de su vida. Así tendríamos que preguntarnos si los procesos de subjetividad y subjetivación, en este caso, de los jóvenes en su interacción con la narcocultura, construye sentidos de vida, ¿qué realidades instituyen a través de su experiencia formativa? ¿Son realidades colonizadas? ¿Cómo la experiencia de la narcocultura transforma su sentido de mundo?

Abordando esta problemática desde la pedagogía, la *Bildung* (formación) de la tradición humanista alemana, refiere a la capacidad del ser humano de abrirse a la cultura, de apropiarse subjetivamente de ésta, es un concepto necesario que necesitamos retomar si deseamos reconocer a los sujetos.

El termino alemán Bildung, que traducimos como *formación* significa también la cultura que posee el individuo como resultado de su formación en los contenidos de la tradición de su entorno. Bildung es, pues tanto el proceso por el que se adquiere cultura, como esta cultura misma en cuanto patrimonio personal del hombre culto. (Gadamer, 1991, p.38) Formación, es un proceso por el cual el sujeto se construye a sí mismo, en el que la cultura, el lenguaje, la experiencia con el otro, le permiten romper sus propios límites, asimilarse de diferente manera, recrearse y constituirse como un ser en constante cambio.

Estrategias para dibujar historias.

Se identificó un grupo de jóvenes de entre 15 y 25 años, del municipio de Chimalhuacán debido a la violencia que se vivió durante el sexenio de Felipe Calderón. Aunque existen pocos registros de los homicidios perpetrados a jóvenes, fue hasta 2015 cuando se reconoció la problemática social que se vive; en referencia a los casos de feminicidio, en éste y otros municipios como Valle de Chalco, Nezahualcóyotl, Ecatepec, Cuautitlán Izcalli, Ixtapaluca, Toluca, Naucalpan de Juárez, Tlalnepantla de Baz y Tultitlán, la violencia de género ha comenzado a

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

siendo un dato irrelevante.

Se optó por recurrir a un estudio comparativo para indagar en la experiencia de 3 grupos de jóvenes que, a partir de sus vivencias, nos permitieran acercarnos a sus formas de construir el mundo. Así, partimos de la escucha de jóvenes que no asisten a la escuela, de estudiantes de preparatoria y jóvenes que se encuentran recluidos en un centro de rehabilitación y que ya han sufrido las repercusiones sociales del abuso de drogas o el estar inmersos en grupos delictivos.

Para recuperar el discurso de los jóvenes se recurrió a la entrevista a profundidad. Las preguntas que se abordaron en la entrevista giraron en torno a las 4 temáticas mencionadas a continuación:

1) Experiencia del joven: Se indagó en los miedos, las experiencias positivas y negativas que han tenido en su vida, cómo miran su futuro, su posible muerte, qué piensan de la escuela, su idea del éxito, su infancia y las repercusiones de la violencia actual en ellos y las nuevas generaciones.

2) Imaginarios de justicia y poder: su experiencia con la policía, su visión del gobierno, el futuro de nuestro país, la idea de justicia y del delincuente, la prohibición de las drogas, su imaginario sobre Estados Unidos y las repercusiones sociales del crimen organizado.

3) Imaginarios en las narcoseries: cuál es su narcoserie favorita, porque, en qué se identifica con los personajes, por qué la mayoría son producciones estadounidenses, ¿por qué no prohibirlas? ¿difiere el drama si el protagonista es hombre o mujer?, si las temáticas de las series se apegan o no a la realidad mexicana, entre otras.

4) Imaginarios de los narcocorridos: ¿cómo identifican a personajes que pertenecen al narcotráfico? ¿Cuáles son los corridos con los que se identifican?

La comparación entre las experiencias de vida, sus expectativas y el impacto que tiene la escuela, arrojó un interesante

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

juventud.

Selección de informantes

Los requerimientos para abordar la aplicación de instrumentos dependieron de los siguientes indicios: a) Conocimiento de música o series de televisión; b) Consumir de 4 a 5 días a la semana música o series; c) Uso de vocabulario utilizado en la narcocultura; d) Gustos estéticos de vestimenta, autos, mujeres, inspirados en la cultura narco, e) Consumo de narcocultura en otros espacios (ferias, conciertos, fiestas, televisión por cable, Netflix, YouTube o páginas relacionadas al tema); f) Entorno familiar o social en constante contacto con la narcocultura; g) Disposición para colaborar en la investigación.

Nuestro primer grupo de indagación fueron 3 jóvenes que no asisten a la escuela. Se les abordó de manera verbal en su punto de reunión (en una calle) y se les explicó a varios de ellos los objetivos de la investigación; los 3 que aceptaron la entrevista cubrieron el perfil de consumo de narcocultura señalado en los parámetros anteriores.

El segundo grupo fueron 3 hombres de preparatoria, que fueron elegidos por las autoridades del plantel, debido a que no se permitió el contacto con los alumnos en las aulas.

Dados los resultados que se obtuvieron, en donde de inmediato surgió un discurso negativo sobre las mujeres, se planteó la necesidad de escuchar la voz de ellas para conocer cómo piensan la narcocultura. Por lo que se incluyeron a 2 chicas que asisten a la preparatoria. Ambas fueron contactadas por chicos del barrio.

Por último, se abordó a un grupo de amigos de los jóvenes que no estudian, que se encuentran recluidos en un centro de rehabilitación, para que compartieran su experiencia con las drogas, la cárcel, tutelares o centros de rehabilitación. De igual forma, el personal del lugar eligió al grupo de jóvenes entrevistados, ya que no hubo acceso al resto de la población.

Posteriormente se transcribieron las entrevistas con los 3

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

jóvenes de preparatoria y las 2 mujeres. Al releer los contenidos se elaboró un segundo guión de entrevista, pero esta vez para aplicar de manera individual.

Con el fin de profundizar en algunos temas recurrentes en las entrevistas, como el capo, la mujer, el sicario, los cantantes de música de narcocorrido, los personajes de las narcoseries y el cómo se expresan de ellos, se integró a la entrevista la aplicación de dos bloques de imágenes relacionadas con la narcocultura:

Primer Bloque

- A es la detención Joaquín El Chapo Guzmán.
- B es el cantante Alfredo Ríos, el Komander.
- C sicarios de un cartel.
- D personaje de Aurelio Casillas de *el Señor de los cielos*.
- E tres mujeres de estética narco que posan.
- F Tony Montana, personaje de la película *Scarface*

Segundo Bloque

- A Fotografía de Pablo Escobar (narcotraficante de Colombia).
- B *Chacorta*, personaje de *El señor de los cielos*.
- C Fotografía del entrevistado.

Se aplicó de manera individual la observación de las 6 imágenes y posteriormente las 3, en los grupos de jóvenes entrevistados. Se transcribieron los audios y se estructuró toda la información obtenida.

Se elaboró la interpretación de la información a través del análisis del discurso, intentando encontrar vacíos, recurrencias, enfoques, puntos de vista, relación entre la experiencia de vida de los informantes escolarizados; los que no estudian y en aquellos que se encuentran recludos, así como los discursos hegemónicos que atraviesan los imaginarios sociales de los entrevistados y la posibilidad de imaginarios radicales.

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

Dado que partimos del análisis de los discursos de la narcocultura y sus imaginarios sociales en los jóvenes, nos apoyamos en la interpretación del lenguaje expresados en la entrevista y su opinión sobre las imágenes mostradas.

Por medio del lenguaje, los jóvenes expresaron miedo, angustia, felicidad, rechazo o vínculo indentitario, mismos que se complementaron con referentes citados por ellos, como lo son videos, canciones y narcoseries, paradar cuenta de cómo concibe la realidad el entrevistado.

De las voces.

El futuro...

Se les preguntó qué idea tienen de su futuro, ¿cómo se imaginan su vida en 5 años? Comenzaremos por el Chino, en la entrevista uno, nos habló de la posibilidad de volver a trabajar con “la maña”, sólo si existen las condiciones necesarias de protección:

CHINO: ... a lo mejor y sí regresaría pero estando con un guey que sí tenga un conecte chido y que no tenga así tantos problemas porque, como dicen, llega la policía y te llevan a la cárcel (E2)

Podemos decir que forma parte de un imaginario radical el pensar otra expectativa de vida, rompiendo con el proyecto de vida tradicional al que un joven debe aspirar. Debido a que el Chino imagina una vida fuera de la legalidad, le preocupa que no vaya a la cárcel, desea hacer su trabajo, ganar su dinero, adquirir experiencia sin ser detenido. Dentro de esta visión de vida el sicariato, el secuestro, la extorsión, le permitirían llevar a cabo una actividad paralela en la que puede aspirar a “profesionalizarse”, con aquellos que las autoridades no tocan, e incluso tener la posibilidad de subir de rango, expresa la satisfacción que sentía porque el jefe le tuviera respeto, porque le diera un dinero extra, por considerarlo un joven inteligente, atento y ello le impulsaba

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

Es radical, porque se sitúa fuera de los discursos de la legalidad. El llamado *delincuente* rompe con los principios del Derecho construido desde la hegemonía monocultural moderna para valerse de otra estructura de leyes, valores y principios que, sin embargo, paradójicamente continúa la reproducción de un mundo capitalista que le permitan sobrevivir a una estructura que exige la producción de dinero; por medio del dinero él puede sostenerse y apoyar con los gastos de su casa, él llama “trabajo” a todo lo que el grupo le pedía, por lo que desde esta realidad, él está construyendo constantemente una estructura diferente de vida, que se sale del imaginario instituido del joven, pero que reproduce la sociedad excluyente en la que vive.

Meses después de que el Chino saliera del Centro de Rehabilitación, su respuesta hacia el futuro cambió, en la segunda entrevista, habló de lo que ha reflexionado después de su experiencia en encierro, así como su proyecto de vida; comentó que considera su libertad como uno de sus bienes más preciados y siente temor de volver a ser encerrado en rehabilitación o de llegar a la cárcel, porque ya es mayor de edad, ahora su prioridad es el estudio:

CHINO: por lo que fui, yo creo con los que cambié, en mi familia pues igual, por eso quiero estudiar pues igual quiero darle un giro a mi vida para que digan, ah mira después de tanto desmadre que hizo y de drogarse y todo, logró sacar sus estudios! hizo algo!! tuvo un buen trabajo, algo bueno no? no que todo sea malo, que todo lo que hice sea malo, que digan: - no, este guey se rifó después de todo lo que hizo, mira dónde llegó!! y como que darle un ejemplo a mi hermano porque luego nada más dice “es que este guey no hace eso, ya no estudia”, por eso voy a estudiar yo (E2)

En la reflexión de Chino donde visualiza su futuro, parte del ambiente delictivo donde trabajó, los problemas que tuvo con su familia por el uso de drogas y lo mira como algo que ya vivió y ahora desea hacer algo diferente. Primero, el estigma de ser señalado como

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

de la ilegalidad), habla del peso que tiene en él estar fuera de una estructura donde a su edad debería estar estudiando y no en la calle, o trabajando en algo legal, de lo que no tenga que avergonzarse, pues dice dos veces que se considera alguien “malo”. Desea que se le admire por haber logrado salir de las drogas, del ambiente delictivo, que se reconozca su voluntad por querer ser “bueno”. La educación será su salvadora y redentora, para él es un elemento que lo colocaría en el lugar de ser alguien respetable, pues reconoce la influencia que tiene sobre su hermano menor.

En este comentario el Chino refleja la necesidad de aceptación, de reconocimiento y de admiración, muy en contra de los discursos de la psicología, donde se piensa que solo la juventud o la infancia necesitan reconocimiento para forjar las estructuras de su personalidad. En una economía capitalista donde a las personas “buenas” se les premia con reconocimiento social, no se necesita ser joven o niño para que la aceptación tenga un impacto psicológico: a la mujer adulta (no adolescente) se le festeja por ser madre, al hombre adulto por ser padre, al joven por ser estudiante, al adulto por ser profesionista, (psicólogo, maestro, médico, enfermero, militar, secretaria), al trabajador se le dan bonos e incentivos, uniformes, capacitación para que se reconozca parte de su empresa, se premia por reproducir la institución que corresponde de acuerdo a la edad, por ello la necesidad del Chino de estudiar, dejar de delinquir y de consumir drogas para ser alguien “bueno”. Es clara la necesidad de acceder a los territorios reconocidos y validados desde la racionalidad moderna capitalista. La paradoja es la presencia de un joven que para existir requiere asumir las demandas hegemónicas que lo excluyen.

Los elementos que toma como maldad: el asesinato, el secuestro, el consumo de drogas, el robo, la violencia, lo coloca como un sujeto al que quiere suplir, sin embargo, estas experiencias forman parte de él, el Chino, no es el Chino sin ellas, ¿cómo se puede dar un giro a la vida sin partir de ahí?, ¿cómo construir desde la nada? La

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

expresa la incertidumbre de no sentirse aceptado:

HUESOS: Pues yo si quisiera dar un cambio radical a mi vida porque yo toda mi vida me la he pasado... viviendo una vida incorrecta no? porque yo siempre desde chico he querido que me respetaran a mí y a mi familia y pues yo la opción que yo tomé fue ser ojete ¿no? para yo poder conocer a la sociedad, a los que eran delincuentes, los que vendían droga, porque a mí me agradaba salir a la calle y que la gente fuera hablando: -mira ese guey es ratero cuidado no te vaya a robar!! y ya en vez de que hablaran, no pues le tengo miedo...el ratero me saludaba cuando andaba donde vendían vicio y obviamente la gente pasaba con miedo, pasaba con mi familia y pues el del vicio me saludaban pero el día de hoy veo que eso no me ha dejado nada bueno. De aquí a 5 años me veo pues con un cambio de vida radical ¿no? quiero darle seriedad a mi vida, ser responsable, porque nunca he sido responsable siempre he sido una persona que ha vivido como ha querido, ha tenido lo que ha querido muchas veces pero nunca con satisfacción y el día de hoy quiero tener una satisfacción... quiero tener una familia, quiero tener un compromiso conmigo mismo, con mi familia y más que nada conmigo mismo, me imagino con un trabajo, con una pareja, con un hijo, hacer una vida, con estabilidad económica normal, ¿no? ni muy alta ni muy baja, que salga para vivir. (E1)

Huesos también habla del impacto que ha tenido en su vida la carencia de reconocimiento social, el no ser aceptado, primero por su entorno, el rechazo que sintió hacia él y su familia. Opta por buscar el reconocimiento de los que delinquen “el ratero me saludaba... el del vicio”, unirse a la comunidad de rechazados, le permitió ser “alguien”, ser visible, sentirse “respetado”.

Al igual que el Chino, la necesidad de “un cambio de vida radical”, que incluya el ser responsable, el ocuparse de sí mismo, es el primer reto, pues en otro momento comenta que vivir recluido lo ha hecho alguien perezoso

HUESOS: ¿cómo te sientes ahora? ¿cómo te sientes en estos 5 años?

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

mentalmente, o sea, si tengo aspiraciones pero deeso a que las lleve a cabo se me dificulta porque me he acostumbrado a un estilo de vida en el cual me tienen que estar arreando ¿no? como si fuera un animal, o sea, no soy un animal pero yo lo veo de esa manera que ya les toca despertar, ya les toca comer y de que no hay responsabilidad, aquí no tengo ninguna responsabilidad con nada y salgo a la calle y me dicen pues ponte a trabajar porque tienes que aportar a la casa [risas] y pues ¿como crees?!!... a mí se me dificulta mucho eso, la neta me he vuelto bien irresponsable aquí adentro, es el lado positivo y yo veo el lado negativo a mi persona y pues así yo me veo, para mí todas las cosas se me complican, de ir a buscar trabajo, hacer un papeleo... no tengo ni IFE. (E2)

El hecho de llevar 8 años en encierro, lo ha acostumbrado a un ritmo de vida en el que las instituciones determinan cuánto duerme, a qué hora se levanta, cuándo se baña, cuando come, cuánta actividad física tiene, cómo se viste, cuánto habla... ha provocado que fuera de las instituciones pierda la estructura de cómo organizar su tiempo, no ha sido dueño de su tiempo 8 años, la disciplina ha marcado dentro de él la necesidad de que lo dirijan, pues por sus propios medios se le dificulta...

El trabajo alternado con las comidas acompaña al detenido hasta la oración de la noche; entonces un nuevo sueño le procura un reposo agradable que no vienen a turbar en absoluto los fantasmas de una imaginación desordenada. Así transcurren seis días a la semana. Van seguidos de una jornada exclusivamente consagrada a la oración, a la instrucción y a meditaciones saludables.

De este modo se suceden y pasan por turno las semanas, los meses, los años; así, el preso que a su entrada en el establecimiento era un hombre inconstante o que sólo ponía convicción en su irregularidad, tratando de destruir su existencia, con la variedad de sus vicios, pasa a estar poco a poco, por la fuerza de un primero puramente externo, pero pronto transformado en una segunda naturaleza, tan familiarizado con el trabajo y los meses que de él derivan sus

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

arrepentimiento, se le podrá exponer con más confianza a las tentaciones, que la recuperación de la libertad le prestará de nuevo.” (Foucault, 2008, p.242-243)

La visión de Huesos y este texto de 1831 que Foucault retoma para hablar de cómo la organización del tiempo, las rutinas y otros dispositivos de control de la conducta que después se crearon como las sesiones grupales, los test o incluso los castigos, pretenden por medio de coacción, sacar al recluso de su pensamiento desordenado, de sus vicios, hacerlo trabajador y arrepentido de su comportamiento. Es decir, asumir el orden y la racionalidad occidental.

El tiempo como institución imaginaria se mira hoy en calidad de los actos productivos, uno debe “aprovechar su tiempo”, hacer algo útil, no “desperdiciar la vida” en el ocio, las drogas, en andar divagando, incluso estando preso se administra el tiempo para hacer un “hombre constante” alejarlo de la “irregularidad”.

Huesos no puede reproducirlo estando fuera, se siente inadaptado a un mundo exterior que le exige trabajar, que piense y actúe por sí mismo, que tome decisiones, que tenga conocimiento o experiencia en un oficio, una identificación que le acredite que existe. Huesos sale de un lugar donde únicamente se le contuvo, donde se le alejó por un tiempo del consumo de drogas y que al salir y vuelve a estar en contacto con las drogas, “recae” pues dice haber estado internado varias veces.

Para Huesos y el Chino, los discursos de la vida “normal” en el que para ser aceptados por el resto de la población “normal” necesitan tener un hogar, una familia, ser padres responsables, tener un trabajo, recae como un peso en el que su pasado les avergüenza. “La economía del capitalismo moderno no puede existir más que en tanto que responde a unas necesidades que ella misma confecciona.” (Castoriadis, 2013) Las necesidades son algo que se construye desde los imaginarios sociales de la época y paradójicamente también, desde los imaginarios radicales de ellos, se reproduce un imaginario social que exige que la

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

y familia. Quien no responde a esta normalidad, cae en el pensamiento abismal, está invisibilizado, rechazado, excluido.

La frase “El trabajo dignifica”, va de acuerdo con lo que Bauman (2003) señala, el no tener un trabajo que nos posibilite hacernos de bienes materiales, nos aleja de nuestra posibilidad de ser consumidores y, por lo tanto, nos excluye de un sistema en el que todo buen ciudadano debe tener la casa, el carro, la esposa, los hijos, la familia feliz como un producto que se adquiere. En una sociedad de econsumidores no trabajar es una condición “anormal”, la gente feliz transita por los centros comerciales, acude al teatro, al cine, se divierte en parques recreativos, va de vacaciones, hace fiestas, festeja el aniversario de bodas; es feliz cuando compra, cuando adquiere lo nuevo, cuando puede lucir lo que los demás no tienen

Cuando Huesos dice: “me imagino con un trabajo, con una pareja, con un hijo, hacer una vida, con estabilidad económica normal ¿no?, ni muy alta ni muy baja, que salga para vivir.” (E2) La idea de la “estabilidad económica normal, ni muy alta ni muy baja” hubiera sido aceptable mientras el Estado Benefactor funcionaba, la imagen del trabajador pobre era aceptable, películas como *Nosotros los pobres* o la telenovela *Gutierritos*, colocaban al carpintero o al burócrata, como una persona pobre pero honrada: noble, caritativa, no importaba que no tuviera las condiciones necesarias para subsistir, el pobre se esforzaba día con día por sostener su honradez en aquella odisea económica.

La ética laboral de la que habla Bauman (2003), en la que el trabajador o el empleado es fiel a su empleo, es más, agradece por tenerlo, no renunciaría a pesar de no tener lo suficiente para vivir, es la ética del Estado Benefactor que permite la reproducción del sistema capitalista “El obrero debía trabajar con todas sus fuerzas, día tras día y hora tras hora, aunque no viera el motivo de ese esfuerzo o fuera incapaz de vislumbrar su sentido último.” (Bauman, 2003, p.20).

Desde la aparición de las primeras fábricas, los primeros

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

economía y la industria de la época podía llevarlos fácilmente a la mendicidad. Era mejor opción trabajar duro por sueldos miserables a mendigar; desde entonces el obrero agradece la oportunidad de trabajar, se le capacitó para ser puntual, rendir con lo que se le pide, cumplir los objetivos que se le imponen, ser eficiente y aspirar que al final de su periodo laboral podría disfrutar de una casa propia, pensión, seguro social y una vejez digna.

La ética del trabajo de hoy, pensaría que Huesos es una persona conformista, porque hoy se puede competir rapazmente con el compañero del trabajo, con el jefe, con el fin de lograr objetivos individuales, es mal visto aquel que llevando mucho tiempo en una compañía no ascienda de puesto.

El neoliberalismo en tanto discurso hegemónico nos abrió a todos por igual las mismas oportunidades para crecer, el que no aprovecha esta oportunidad, es porque no quiere. La película norteamericana *El diablo viste a la moda* es un ejemplo, si deseas llegar a la cima, tienes que ser despiadado, traiciona, engaña, no hagas amistad laboral, porque todos compiten por el mejor puesto de la empresa.

Una sociedad no puede existir más que si una serie de funciones se cumplen constantemente (producción, parto y educación, gestión de la colectividad, regulamiento de los litigios, etc.) pero no se reduce a esto, ni sus maneras de hacer frente a sus problemas le son dictadas de una vez por todas por su “naturaleza”; la sociedad inventa y define para sí tanto nuevos modos de responder a sus necesidades como nuevas necesidades. (Castoriadis, 2013, p. 186)

El pobre es pobre porque así lo desea o porque no trabaja lo suficiente; si en la edad media, los pobres existían por los designios de Dios, hoy es inaceptable que personas con todas sus capacidades físicas estén en la calle pidiendo limosna, que jóvenes con todas sus capacidades tomen la vía “fácil” de la delincuencia para vivir, en este mundo lleno de “oportunidades”; bajo esta ética laboral no es permitida

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

La imagen del pobre que hoy podemos aceptar es la de aquel que puede subsistir por sus propios medios sin depender del Estado, ni de la caridad, ni de la buena voluntad de los demás. El pobre que es pobre sin molestar a los demás, que no roba lo que otros han ganado con esfuerzo, el que no es un problema para el crecimiento de los demás. Estas imágenes que conforman el imaginario social de la sociedad de consumo nos remiten nuevamente a la colonialidad del poder que además de consolidar una hegemonía monocultural posibilitan el desarrollo del capitalismo colonial/ moderno y eurocentrado como efectivo patrón de poder mundial.

Esta colonialidad del poder contiene sus propias paradojas en los procesos de subjetivación de los sujetos, es aquí donde nos encontramos con otro imaginario radical, como menciona Bauman (2003), “no puede haber algo más amenazante, que las personas estén conformes con lo que tienen”. Huesos decide vivir bajo las condiciones económicas que quiere, y esto es una forma de oponerse a los discursos de quererlo todo y mientras más rápido mejor, discurso que acompaña mucho a la narcocultura. Huesos aspira a una vida en paz, aunque no lo tenga todo.

Por otro lado, para los jóvenes que asisten a la escuela, en su futuro necesariamente existe la educación como un elemento importante para tener la vida que desean, pero también se encuentra en ellos parte del discurso del reconocimiento social,

REYNA: ¿Cómo imaginas tu vida en cinco años?

MENDOZA: No siendo alguien respetable pero ya teniendo un buen dinero para irme a vivir no sé, ya sabes... soy así un poco mamoncillo, me gustaría ir a vivir así en zona residencial y así.

RENATO: Yo por Europa viajando. (E1)

CRISTÓBAL: En la universidad o, si, por que no puedo decir que acabando la prepa porque apenas acabo de entrar. (E1)

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

SOFÍA: Pues yo quisiera estar en Canadá y quisiera ya tener la prepa abierta terminada y la universidad a la mitad o, ya tener una carrera, o a lo mejor una carrera e iniciar otra, o con un negocio propio o algo así me gustaría. Pero en Canadá y, si es aquí, pues también terminando mi carrera. (E1)

PAULINA: como una charra bien, como jinete master (E1)

Dentro de las aspiraciones de los jóvenes que estudian hay una gran ambición por salir de su país y haber logrado, por medio de sus estudios, vivir como ellos desean. Paulina comenta que no requiere estudios, pero sí habilidades para dedicarse a entrenar caballos y que en eso se gana muy bien, Cristóbal mencionó que quiere estudiar Ingeniería en sistemas, Renato ser futbolista o mecánico de aviación porque en ambas se gana mucho dinero y espera ser futbolista europeo para ganar en euros, la respuesta de Mendoza es interesante:

MENDOZA: Derecho o meterme a la federal o a la marina... porque mi papá es de la federal, pero pus a mí me gustaría más meterme a la marina... porque hay más disciplina, te preparan mejor... mi papá alguna vez me dijo, pues si a ti te gusta, métete, pero si no te gusta no lo hagas. Y yo siempre le pregunto ¿te gusta tu trabajo? Y mi papá me dice que sí, porque siempre desde niño quería ser policía... porque has de cuenta que está en un sector de combates y operativos, y nada más le he dicho que yo quería ser de los antinarcos o que quería irme a Estados Unidos para estudiar en la DEA (E2)

A diferencia del Huesos o el Chino, que no mencionaron aspirar a ganar mucho dinero, ellos si aspiran a vivir en otra condición; sus ideas implican tener dinero suficiente para viajar y sostenerse en otro país, Mendoza expresa que desea ganar mucho dinero trabajando como abogado, en la marina, como policía federal o en la DEA.

Mendoza admira la figura del policía y de la marina, se ve como aquel que lucha contra los narcos, con armas y en patrulla como lo hace su padre, pero curiosamente se identifica ampliamente con Aurelio Casillas, el capo de *El señor de los cielos* imita sus gestos, su vocabulario

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

tener una residencia, camionetas y todo lo que desea, responde con una risa sarcástica: “hay unos que ganan muy bien”(E2). Podemos leer en la risa de Mendoza que piensa trabajar auspiciado por el narco, tras la imagen de ser la ley, pero vivir de dinero ilegal.

Cuando hablamos de las series, Mendoza nunca mencionó a los personajes de la policía o aquellos que se intentan oponer a la corrupción del narco; le fascina el poder de Aurelio Casillas por sobre el gobierno, la policía, la milicia y los Estados Unidos y, aunque dice admirar a su padre por su trabajo, no es a él a quien imita.

Al igual que el Chino, la idea de la narcocultura, de vivir de la ilegalidad, bajo la protección de alguien o bajo el uniforme de federal, constituye una idea de generar dinero a como dé lugar. Cientos de narcocorridos hablan de la figura del “apadrinado”, del policía que se vuelve narco, o del dinero que sueltan a federales o la DEA para que los dejen trabajar. Es claro que para el Chino, quien ya trabajó en este ambiente, su temor por la violencia que se vive en un centro de rehabilitación o el pisar la cárcel, es lo que le mantiene lejos de volver a la ilegalidad. Para Mendoza, es más una situación de riesgo, de vivir las aventuras de su personaje, sin imaginar la posibilidad de una muerte violenta o la cárcel.

En las respuestas de los otros jóvenes, se puede visualizar la importancia que le dan a ser “alguien” estudiado, o hacer una carrera; la profesión sigue siendo algo que define la identidad de una persona, como menciona Bauman (2003) cuando alguien se presenta diciendo que es “el Licenciado...tal”, o que es ingeniero o que es abogado, reduce toda la condición de una persona a lo que es laboralmente, pues la carrera que uno elige es testimonio de éxito o fracaso

Así pues, hay una unidad de la institución total de la sociedad y, más de cerca, encontramos que, en el último de los casos, esta unidad es la unidad y la cohesión interna de la inmensa y complicada red de significaciones que atraviesan, orientan y dirigen toda la vida de una sociedad y a los individuos

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

significados es el que llamó el magma de las significaciones imaginario sociales, las cuales son llevadas por la sociedad e incorporadas a ella y, por así decirlo, la animan. Tales significaciones imaginario sociales son, por ejemplo: los espíritus, los dioses, Dios; la polis, el ciudadano, la nación, el Estado, el partido, la comodidad, el dinero, el capital, la tasa de interés; el tabú, la virtud, el pecado, etc. Pero también son el hombre/ la mujer/ el niño tal como se especifican en una sociedad; más allá de las definiciones puramente anatómicas o biológicas, el hombre, la mujer y el niño son lo que son en virtud de las significaciones imaginario sociales que los hacen ser precisamente eso que son. (Castoriadis, 2005, p.16)

La profesión es una institución imaginaria que indica si eres alguien con capacidad económica, si puedes aspirar a viajar, a comprar ciertos objetos, marcas. Los lugares que podrías frecuentar, tu lugar de residencia, los vecinos, el tipo de casa. Hay un imaginario del consumo que alguien tiene según su profesión y, en ellos está implícito que desean ganar mucho dinero. En el caso de Huesos y el Chino, las profesiones que les atraen tienen que ver con su experiencia y gustos, más que por dinero. Huesos mencionó que de estudiar, le gustaría ser Psicólogo para escuchar a la gente y el Chino arquitectura o diseño pues dibujar es una de las actividades más placenteras para él.

Figura 1. Jóvenes Telcel



Fuente: Merca20 (2016)

En esta imagen de Telcel podemos ver a 4 jóvenes felices

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

jóvenes que la publicidad muestra, presentan imágenes de personas con acceso a viajes, que consumen telefonía, redes sociales. Son blancos, esbeltos, bellos, sanos, sin tatuajes, no pantalones flojos, ni playeras que lleguen a las rodillas, no usan peinados estrafalarios, ni perforaciones. Esta imagen responde al imaginario social de lo que debe ser una persona a esta edad. Tal como han respondido la mayoría de los entrevistados, ven en la educación una vía de aceptación, de deber ser, en el que se asimilan como futuros jóvenes exitosos. “la institución de la sociedad es la que determina lo que es real y lo que no lo es, qué tiene sentido y qué no lo tiene. Hace tres siglos la brujería era una cosa real en Salem, pero no ahora.” (Castoriadis, 2005, p.18)

Tal y como se plantea en la cita anterior, es una realidad hoy, que los jóvenes entren en el modelo de éxito impuesto por las necesidades creadas por una perspectiva colonial del poder del mercado; deben esforzarse, aunque las condiciones sociales no sean propicias, en el caso de los jóvenes no escolarizados, les es difícil encontrar una posibilidad de futuro en el que sin estudios puedan lograr una mejor calidad de vida. Cuando se les preguntó cómo quisieran que los recordaran antes de morir, la respuesta es similar:

RENATO: pues como una buena persona ¿no?, con tu título es como dicen: -no ya no eres el fulano de tal sino ya eres el arquitecto ¿no?, o el abogado como con una profesión, como algo importante en la vida, como te digo, no me gustaría que dijeran que estuvo en la cárcel o como una mala persona, sino como alguien buena onda.” (E2)

Quisiera ser recordado como un Licenciado, no como un “cualquiera”, tener una carrera le hace ser “algo importante en la vida” y, por otro lado, no quiere ser alguien “malo” por haber estado en la cárcel. Renato habla del mismo discurso que el Huesos y el Chino, alguien que “hizo algo de su vida” por haber estudiado algo y considerarse “malo” por haber estado en la cárcel.

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

Cristóbal se refiere a cómo lo deben despedir en su funeral, pero también menciona la importancia de “ser alguien” por medio del poder económico...

CRISTÓBAL: pues así como a todos, obvio si tienes que hacerte la ilusión de que haya banda... obvio no puedo evitar que lloren, son personas, los que me quieren obvio que sí, pero que sí estén alegres que piensen que voy a estar en un lugar mejor... pues tengo la mentalidad de que quiero ser alguien más grande, con mucho poder

REYNA: ¿qué tipo de poder?

CRISTÓBAL: Económico y como alguien que nunca se dio por vencido (E2)

Cristóbal menciona que antes de morir quiere ser alguien “con mucho poder económico” y que se le despida con un gran festejo; este comentario recuerda la canción *Mi último deseo* de Banda Los Recoditos; habla de un hombre que disfrutó de los bares todos los días de la semana, parrandas, mujeres y alcohol. De que no le teme a la muerte porque ya disfrutó y vivió en el exceso, este tipo de vida y de muerte está inspirada en la narcocultura. Para Mendoza, el legado que le gustaría dejar es lo que él produjo materialmente a lo largo de su vida: “MENDOZA: Cuando muera, újule, pues yo dejando algo bueno ¿no?, que digan esto lo hizo mi hijo, mi sobrino, mi papá y pues está ahí para ellos, dejándole a mi familia algo bueno.” (E2)

Para Sofía y Paulina, su aspiración tiene que ver con el hecho de contribuir a su sociedad y familia y ser alguien que recuerden por sus “buenas acciones”. Al igual que el Huesos y el Chino, pesa sobre ellos el querer ser recordados como “buenas personas”.

En cuanto a la idea de lo bueno, no podemos separarnos del lenguaje al generar ideas y, por lo tanto, realidades que construimos desde el magma, para asignarle sentidos a la palabra bueno o malo.

La idea de bondad, ser “buena persona” es un sello de la moral

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

como un principio de conducta inamovible. Georges Bataille, en su estudio sobre Nietzsche comenta:

Lo posible es la vida orgánica y su desarrollo en un medio favorable. Lo imposible es la muerte final, la necesidad, para existir, de destruir. Ahí al menos, está lo irreductible: las conductas humanas añaden la exuberancia de las crueldades, los desórdenes inútiles, las guerras, las torturas, la opresión, los vicios, la prostitución, el alcoholismo. En resumen, los múltiples horrores de la miseria. Para el hombre lo posible es el bien, lo imposible es el mal. No se trata solamente de la oposición de lo agradable y lo nefasto, sino de una lucha entre principios irreconciliables: por un lado se sitúa un bien loable y por otro un mal digno del infierno eterno (Sigg, 2001, p.123)

Dios es la posibilidad de la perfección soberana y el infierno la conciencia del hombre por lo imposible; si Dios existe, lo imposible es una condición impuesta por el propio hombre, producto de su imperfección; la salvación, la vida después de la muerte, es el medio por el cual se rompe la idea de la mortalidad y por lo tanto el hombre puede acceder a la inmortalidad que es un imposible. Bajo esta lógica, entonces no puede existir uno sin el otro, se alimentan, se contribuyen:

Dios es el mediador entre lo posible y lo imposible y el papel del hombre es consagrar su vida en el trabajo de desechar de la tierra lo imposible. Siguiendo a Nietzsche, con la muerte de Dios, se ha aceptado que lo imposible está presente en la humanidad y se podría tener una actitud que no la niega, algunos se han dejado llevar por la satisfacción inmediata, rechazando la idea de la salvación, otros regresan a Dios y aspiran a la salvación, y hay quienes consideran al hombre preso de lo imposible. El éxtasis, el sacrificio, la tragedia, la poesía y la risa, son medios que la vida nos lleva al límite de lo imposible

Si al tomar conciencia de lo imposible me pongo a su nivel, puedo estar o no en éxtasis, puedo reír, o no reír, tener o no un sentimiento sagrado, poético, trágico, no me limito ya a sufrirlo

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

imposible del cual me río, etc. (Sigg, 2001, p. 128)

En Bataille el mal y el bien es una condición que no podemos evadir, simplemente están, son inseparables, la sociedad, la cultura, la psique, tratan de llevarla a los espacios más profundos de nosotros, en discursos que la niegan, la castigan, la reprimen o la callan. Lo que los jóvenes comentan de aspirar a ser “buenas personas” los coloca en el rechazo de su otra esencia, aquella que no tocan por el temor a la exclusión. El Chino y el Huesos, ya no le temen, porque ya se han reconocido en ella.

Otra pregunta que se les hizo con respecto a su futuro fue ¿qué de lo que tú has vivido, no te gustaría que tus hijos vivieran? pregunta que tiene que ver con experiencias desagradables para ellos.

Paulina comenta que ella no quisiera que sus hijos prueben drogas; en varias partes de la entrevista ella se refiere a la facilidad que tiene para conseguirlas y que el consumo entre sus compañeros se ha vuelto algo común. Desde la secundaria ha visto progresivamente el consumo de drogas como la mariguana, la cocaína y la piedra.

PAULINA: Pues, pon tu que convivieran con gente que consume drogas pero que hablaran con ellos para que no la consuman, porque hay gente que la consume y te está invitando. Y más que ahorita las drogas están más fuertes, pero sí sería la droga, porque el alcohol y la cerveza no. (E1)

Sofía también comenta el temor que le provoca el consumo de drogas en sus hijos:

SOFÍA: A mí no me gustaría que fumaran ni que tomaran. No, a mí no me gustaría que tuvieran algún vicio, a lo mejor y sí pruébenlo. Hasta yo les daría a probar. Pero ¡ay! que lo hicieran a escondidas o que anduvieran siempre hasta la madre, ¡no! (E1)

Ambas reflejan el contexto en el que viven, en donde las drogas han sido una experiencia negativa; Paulina es más tolerante y prefiere que sus hijos “hablen con ellos para que no la consuman” no le molesta

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

es completamente intolerante a cualquier tipo de droga, aunque ellas comentan más adelante que tienen un amigo que les ha mostrado cómo consume piedra. Ellas lo admiran porque es amable, inteligente, les pide que se cuiden y les “educa” en cuáles son los efectos de cada droga, para que eviten probarlas; les dice “yo nunca te daría a probar, porque no vas a poder salir”. Ambas se sienten atraídas por él, el joven es la imagen más cercana que tienen de lo prohibido, de la ilegalidad, por lo que para ellas es emocionante sentirse cerca del peligro. Conocen a otros de sus compañeros que venden droga, saben quiénes han sido detenidos y quienes trabajan para los “mañosos” del barrio. Al igual que el Huesos, se sienten respaldadas por estos últimos. Sofía y Paulina son dos jóvenes muy sociables que igual han hecho amistad con policías, militares, como con jóvenes del barrio que venden droga. Siguiendo a Jorge Larrosa (2010), ambas están explorando el mundo, están en un viaje donde no tienen el ojo crítico de los padres y por su propia cuenta están decidiendo qué experiencias vivir. El viaje de autoconocimiento que podemos leer en las novelas de formación, a veces es de aventura, a veces es tragedia; ellas están ahí, en búsqueda de la experiencia que no han vivido.

En esta institución que conocemos como juventud, están los pedagogos, los psicólogos, los padres, los adultos que están ahí para acompañarlos en esta travesía, para decirles lo que tienen que hacer, para “ahorrarles la experiencia” pero no olvidemos que la experiencia es un proceso individual.

Si bien la experiencia de Sofía y Paulina es un proceso individual, ese otro que las está moviendo del lugar que conocen, que las lleva a territorios ajenos, a la incertidumbre, en el que aún desconocen lo que les pueda pasar. Están dispuestas a que esa experiencia les marque, les deje una huella.

En el caso de Cristóbal, también hay un temor por las drogas porque su experiencia no fue agradable:

CRISTÓBAL: es que no me gustó, vi las caras, los rostros de los demás, cómo se pierden demasiado y yo solo me he perdido

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

no sé. Un chavo que trajo este año, bueno, el otro semestre y, fuimos a las canchas y ahí nos pusimos a darle ¿no?, pero yo dije a ver qué. Pero no se me subió hasta que llegué a mi casa, como que me empecé a sentirme raro, como borracho y ya me quedé así [mareado] Después mis papás se fueron, pensaron que había tomado, pero no les dije que era mariguana... no sentía mis pies, me movía y no los sentía y luego los tenía que mover. Mejor me dormí, tenía miedo hasta de dormir. (E2)

Cristóbal no desea que sus hijos las prueben porque considera que hay un riesgo latente en no poder controlar su cuerpo. Ver las caras de sus compañeros, le atemoriza que las personas se descontrolen, no saber qué reacción tenga la droga en cada individuo. Pero, también por medio de los otros, pudo verse a sí mismo, imaginarse el aspecto que él mismo tenía. Las drogas en Cristóbal, le permitieron darse cuenta de que no es una sensación que quisiera volver a experimentar y, en ese darse cuenta, está implícita la asimilación de algo que desconocía en él. Cabe señalar que, en este grupo de jóvenes, todos compartieron el hecho de haber tenido contacto con drogas dentro de la escuela.

Por otro lado, para Renato, le sería vergonzoso decir a sus hijos que estuvo en la cárcel

RENATO: me gustaría dar todo por ellos. Por eso uno se esfuerza por ser mejor, darles la mejor imagen para que también no hagan como mis papás de que te dicen no hagas eso, y lo haces, o sea, unos dicen no pues estuve en la cárcel y no, inculcarles una buena imagen de mí. (E2)

La cárcel suele ser un espacio de exclusión en el que no se quiere inmiscuir debido al estigma social que recae tanto en el preso, como en el exconvicto. Para Renato sería una mala imagen de él. Cuando dice “por eso uno se esfuerza por ser mejor”, habla del trabajo que hace para ser la mejor imagen de él mismo; constantemente menciona que hay que luchar por lo que uno quiere.

Viniendo de una familia pauperizada, donde sus padres ya no podían costear su escuela y la de su hermano, él comenzó a trabajar

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

torneos a los que le invitan. Habla con pasión del futbol porque quiere ser jugador profesional, entrenar para mejorar su técnica. Pero comenta que en el trabajo no puede estar faltando, si lo corren no tendrá dinero para seguir entrenando o ir a la escuela.

Renato se asume como una persona que se “esfuerza”, que “trabaja duro”: En otro momento se refirió con respeto a sus padres por las dificultades que han tenido para cubrir sus necesidades. La canción *Mi pasado y mi presente*, habla mucho de lo que Renato refiere, incluso con las mismas palabras; es una canción con la que se identifican los jóvenes porque es la historia de muchos...

Mi pasado y mi presente (El Tunco)

Voy hablar de mi pasado, voy hablarles de mi vida, no todo es lo que parece, yo también he batallado/ Yo vengo de gente humilde y hay muchos momentos tristes imposible de olvidarlo/ Pobres viejos se esforzaban demasiado, su propósito era darnos un bocado/ una dosis de cariño como postre, tal vez éramos muy pobres pero muy afortunados/ Soy nacido en Sinaloa, soy de un pueblo de Angostura por si alguien tiene una duda, esta cerquitas de la rosca/ por jugadas del destino al poco tiempo de nacido me trajeron a Sonora/ El transcurso del reloj marca las horas, pasa el tiempo y también pasan muchas cosas, a mi padre y a mi hermano los perdí a veces me ven feliz más la realidad es otra/ Tengo una tercia de reinas, mi madre me trajo al mundo y por eso la quiero mucho, creo que no hay nadie como ella/ y a esa dama tan hermosa que se convirtió en mi esposa la amaré hasta que me muera/ Mi muñeca es la más linda de la tercia, les confieso que es una niña traviesa/ a mis hijos los presumo por donde ando, mis cachorros tienen claro que aquí estoy pa lo que sea/ Mi madre allá está en el rancho, disculpe si no le dicho que estoy muy agradecido por todo lo que me ha dado/ He aprendido a valorar las cosas bellas, en verdad me enorgullece mi pasado/ Aquel tiempo que jugué con mis hermanos que corríamos risueños y descalzos/ son momentos que quedaron en mi mente, aunque me cambio la suerte yo empecé de mero abajo/ Luego anduve por las calles,

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

me dijo quieres aventarte un jale.../ Bien recuerdo que le contesté al instante, “usted diga yo estoy listo pa’ atorarle”/ Desde entonces tengo apoyo del señor, con su hermano ando al millón, los compas ya se la saben/ Ahora me cambió la vida, hoy la cosa es diferente no presumo de billetes pero si hay pa las tortillas/ Y a los que se adelantaron los llevamos en la mente, por supuesto no se olvidan/ Un saludo a la plebada que me cuidan, los muchachos siempre traen el tiro arriba/ activados el equipo sigue en uno, mucho gusto soy el Tunco y estoy pegado a la línea. (Traviezoz de la zierra, 2012)

La canción expresa la forma en que Renato mira su vida, tiene muy presente la condición de pobreza, la devoción por la familia, el respeto y agradecimiento a los padres, valorar lo que tiene, el amor a los hijos, la convivencia con sus hermanos; lo significativo que es para él haber venido de un hogar humilde y con su “esfuerzo” poder vivir sin carencias. Aunque él aspira a ser futbolista y no un policía o narco, le motivan este tipo de canciones donde refieren parte de su vida.

Mendoza también habló del temor que tiene a que sus hijos sean cooptados por el narcotráfico, aunque en su experiencia, quien fue llamada a trabajar con ellos fue su madre, el temor a que la ambición por el dinero le atraiga es una situación que le atemoriza

MENDOZA: eso que te dije de mi mamá, que sí se quería meter al negocio [habla muy bajo]... mejor que estudien y ya, porque cuando mi mamá nos lo dijo nos quedamos así de [sorprendido] pues no dijo que le iban a pagar 5 pesos, estamos hablando de que le iban a pagar 40 mil pesos por secuestro y en un ratito. (E2)

Mendoza suele expresar que es una persona ambiciosa, la cantidad de dinero que le ofrecieron a su madre fue significativa para él. Pero, después comprendió el peligro que viviría si ella los rechazaba o, el temor a que su padre actuara. Le atemorizó estar tan cerca del peligro, por lo que su respuesta fue, el riesgo de que sus hijos sean tentados por el narco.

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

que ha vivido, su condición familiar durante la infancia ha sido la más difícil:

CHINO: pues sería, [baja la voz] pues cuando el esposo de mi mamá, bueno mi papá, le pegaba a mi mamá o me pegaba a mí, o cuando me metía a bañar con agua fría, eso no me gustaría que viviera... si, la violencia entre familia. (E2)

Chino recuerda este suceso como algo que le ha marcado profundamente, porque no mencionó el hecho de las drogas, ni el encierro, ni el peligro en las pandillas o el crimen organizado. La violencia intrafamiliar es el suceso más doloroso que no quisiera que su hijo viviera.

Esto habla de la reflexión que ha hecho el Chino con respecto a su vida, pues no dudó en dar esta respuesta. La infancia como la conocemos, es una institución creada en el siglo XX, en el que se le adjudicaron derechos, responsabilidades, imágenes de inocencia, vulnerabilidad, alegría, juego. Como parte de este momento histórico, el Chino ha sido marcado por su experiencia en la infancia.

Al igual que el Chino, Huesos también comenta que su infancia ha sido un momento doloroso, por la soledad en que vivió y las experiencias negativas que ha tenido que vivir para aprender:

HUESOS: [se queda pensativo] pues de chico, no me gustaría que pasaran... que tengan soledad y que tengan que buscar en un mundo que no es el correcto ¿no?, lo que yo tuve que experimentar a prueba y error ¿no?, que he tenido que pasar por lo bueno y por lo malo para aprender. (E2)

La escuela...

la cuarta exigencia de la revolución copernicana en pedagogía consiste en constatar, sin amargura ni quejas, que nadie puede ponerse en el lugar de otro y que todo aprendizaje supone una decisión personal irreductible del que aprende. Esa decisión es, precisamente, aquello por lo cual alguien supera lo que le viene

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

el entorno y él mismo tienen tan a menudo tendencia a encerrarle (Meirieu, 1998, p. 80)

La idea del crecimiento económico por medio del estudio se desdibuja, cuando los jóvenes hablan de su experiencia en la escuela, ya que la miran como un proceso ajeno a su vida, que cursan porque “así debe ser”. No es para ellos un espacio vital, como comenta Jorge Larrosa (2010), porque en ella ven una cárcel, un lugar donde los adultos se imponen y no hay interacción en el que se les reconozca, se les respete o se les incentive a desarrollar sus potencialidades.

Los jóvenes que no asisten a la escuela, la abandonaron porque no encontraron una razón para estar ahí, les motivó más las experiencias que tuvieron en la calle, donde tuvieron acceso a drogas, dinero y enseñanzas de jóvenes mayores en pandillas. Para Huesos el poco tiempo que asistió fue agradable:

HUESOS: A mi sí me agrado por todo el ambiente que se respira de toda la secundaria, la primaria. Siempre he sido de los que se portan mal...son experiencias que a lo mejor y nunca se te olvidan y, el día de hoy, fíjate que, muchas de las veces sí me gustaría regresar. Pero ahora sí para lo que es, para estudiar, porque el día de hoy me he dado cuenta de que sí es una vida que me gustaría disfrutar; pero ya me cayó el veinte de que siempre he vivido en la mediocridad, la manera de vivir, la manera en que yo pensaba; la manera en que me manejaba en la calle y los deseos que yo tenía a futuro. El día de hoy tuvieron que pasar muchas cosas para que yo me diera cuenta de eso, cómo me envolvía en la vida y pus sería una satisfacción que regresara y terminara la escuela (E2)

Huesos reflexiona lo que ha tenido que pasar, para percatarse de que la escuela fue una experiencia agradable, a pesar de que se “portaba mal”. Tal vez porque el discurso de la institución donde está ha sido un parteaguas en su forma de pensar, donde se le dice que “debe andar por la derecha” y el abandono escolar es una señal de “mediocridad”. Para él la escuela es una oportunidad de formación

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

Huesos hace comentarios similares, en los que habla de su disposición para aprender, para conocer cosas nuevas; cuando algo le atrae investiga, consulta libros, por lo que habla de su gusto por conocer, más que por cumplir con un trámite. En el caso del Chino, la experiencia en la calle fue más significativa que la escuela:

CHINO: Yo porque me apegué más al porrismo, como que me llamó la atención las fiestas, los desastres ora sí que igual las drogas, la convivencia con la gente y eso y ya como que me dejé de llamar la atención la escuela y, ya como que dije “ya no quiero estudiar”. Y pues ya me salí!! Pero mis papás quisieron que yo siguiera estudiando, pues ya al último ya ni entraba a la escuela, me iban a dejar y yo me saltaba [risas]. Buscaba la forma de salirme y... sí terminé reprobando todas las materias y ya no me aceptaron. (E1)

Las razones que presenta, pueden estar dentro de los discursos del llamado “fracaso” o “deserción escolar”: las fiestas, las drogas, la convivencia con la gente fueron elementos que lo colocaron en una zona de riesgo y luego lo terminaron por alejar, al reprobar y ser rechazado.

Sofía y Cristóbal comparten la idea de que la escuela es un reclusorio, “están bien feas, para empezar todas las escuelas parecen cárceles y los maestros imparten bien feas sus clases y pues en sí se me hace feo el sistema escolarizado, me gustaría hacer el sistema abierto” (E1). Cristóbal opina:

CRISTÓBAL: mi escuela era como un reclusorio... todos hacían lo que querían, con decirle que no había ni barda, nada más había pura maya y si te querías salir nada más abrías como un segurito atrás de mi salón y te salías a la calle...salías al campo y ahí se iban a fumar todos los de tercero, abrías y se iban a la bardita y ahí se sentaban todos a fumar (E2)

Paulina también hace referencia a que asiste a la escuela a perder el tiempo porque sus maestros faltan, o no hacen nada en horas de clase.

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

cosa, aunque no sabe qué

SOFÍA: yo sí quiero hablar con mis papás para que me dejen terminar la preparatoria, aunque no tenga muchas oportunidades laborales cuando salga, pero de eso a seguir perdiendo el tiempo ahí. Los maestros también son hostigosos, te agarran de bajada cada que pueden. A mí no me gusta, ha sido la experiencia más fea que he tenido.. ir a la escuela!! (E1)

Para Sofia la experiencia más desagradable que ha vivido es ir a la escuela, argumenta que los maestros la hostigan, no ha podido llevar una buena relación con sus maestros y orientadores, por lo que también quiere estudiar en línea. El tiempo en la escuela, como inversión productiva, deja fuera las necesidades de subjetivación por lo que

La matriz corta tajadas equivalentes de la vida de cada niño con un mínimo de 6 horas diarias en la educación básica, y exige una inversión adicional dedicada a tareas que frecuentemente ocupan todo el tiempo de vigilia en la vida cotidiana del menor, a excepción de lapsos para comer y transportarse. Esta matriz va creando de este modo subjetividades que perciben la vida como un proceso de cumplimiento de requisitos estrictamente regulados por el tiempo. Así no hay tiempo para la ensoñación, la aventura, la convivencia libre con sus amigos y familiares, para el juego y el aprendizaje espontáneo, excepto cuando logra robarse ese tiempo si tiene la habilidad para ello. No sorprende que, cuando por fin cuenta con tiempo libre durante fines de semana o vacaciones, se recurra a paquetes ya diseñados y prefabricados con una distribución rigurosa de tiempos como la matriz deportiva o turística (cursos de verano, VTPs y tours) acostumbrado a como está a regularlo todo desde la linealidad del tiempo segmentado.” (Mandoki, 2004, p. 98)

La escuela ha quedado reducida a un trámite que dura alrededor de 20 años para obtener un título que te permita realizar una actividad laboral. La inversión de tanto tiempo no asegura el dominio de contenidos, ni habilidades lógico-matemáticas, de lectoescritura, mucho menos sobre el conocimiento de sí mismo. No por nada los

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

satura al estudiante, para evitar que éste piense por sí mismo, decida, se reconozca dentro de las actividades que hace, la institución estructura de tal modo que, al salir, el alumno se adecúa perfectamente a los tiempos y supervisión del trabajo. Renato comenta que prefiere ir, para no aburrirse en casa

Pues pus sí, si me gusta porque pus sé que de algo me va a servir venir a la escuela y pus también para que estar en mi casa si... bueno me aburro mejor vengo a la escuela y lo que se me quede lo aprendo y lo estudio (E1)

Pero también señala algo interesante “de algo me va servir venir a la escuela”; el hecho de que los contenidos no tengan que ver con la cotidianidad de los alumnos, hace que este conocimiento sea bancario, de acumulación, sin una razón de ser.

Podemos decir que la opinión de Sofía es un imaginario radical, debido a que considera que la escuela no es lo que ella necesita, asume que desea administrar su tiempo de otra forma y que sus padres son los que quieren que vaya, no ella. Rompe con la idea del joven que estudia, pues de poder dedicarse al entrenamiento de caballos, dedicaría su tiempo por completo a ello, le motiva la preparatoria en línea porque ella decide el tiempo que le invierte a la escuela y no es un tiempo establecido, como el horario escolar.

Por otro lado, el significado de la palabra éxito también fue un referente para comprender su idea sobre la educación, para Paulina y Sofía, no necesariamente implica el estudio

PAULINA: Cumplir sus metas ¿no?

SOFÍA: Sí, proponerse algo y cumplirlo.

PAULINA: No a fuerza estudiando, porque hay muchos que no estudian y son muy exitosos, pero los que sí terminan sus estudios es más fácil, pero puedes cumplir tus metas y ser exitoso sin estudiar

SOFÍA: Nada más con proponerse metas y cumplirlas yo creo

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

hasta pagaste por tener ese papel o cosas así, a lo mejor hay gente que ni siquiera estudió y, en sí, es mucho más exitosa que alguien que tiene un papel. (E1)

Aunque no lo mencionan aquí, para ellas el éxito también recae en la solvencia económica. En varios momentos de la entrevista Sofía y Paulina rechazan el hecho de verse como empleadas o que sus parejas sean considerados “gatos” de alguien; una persona exitosa no puede ser un subordinado, debe ser quien manda. Del mismo modo Cristóbal plantea

CRISTÓBAL: Es que depende de qué quieras, si te vas por el lado de los negocios tienes que saber ser negociante y todo eso.. empresas!! Un buen negociante, no tanto el conocimiento que aprendes en la prepa, porque esto no te va servir en tu trabajo, en el próximo que tengas...saber aprender con las experiencias, pus es que donde sea se aprende ¿no?... ajá tener negocios... emprendedor, un gran emprendedor. (E1)

Para Cristóbal, “lo que aprendes en la escuela no es útil porque se aprende más en la experiencia”. Mendoza también intenta responder con la idea del éxito a partir de los estudios, pero entre risas, se sincera:

MENDOZA: Pus alguien que refleje ser una buena persona y tener buenos estudios. Que refleje sus valores, bien portado...sí que traiga buenos carros, dos camionetas, que le sobren 50 mil pesos en cada bolsa [risas].” (E1)

MENDOZA: Como por decir, tengo un vecino que empezó con un puesto de tortas, a la vez le dejaba a la vez no y ya hizo sus cuentas y vio que le dejaba. Empezó a abrir y abrir, y ahora tiene 16 puestos. Con decirte que nada más tiene 6 carros y 3 camionetas. Ya ahorita no trabaja nada más pasa por su cuenta y ya. (E2)

Vuelve a hacer referencia a que el éxito depende de la cantidad de dinero que produces y en otro momento de la entrevista se refiere a un vecino al que admira por la cantidad de dinero que tiene con su

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

Renato admira a Cuauhtémoc Blanco y lo ve como un ejemplo de éxito, “La persona que sobresale en sus estudios ¿no?, que se esfuerza por lo que quiere como Cuauhtémoc que quería ser futbolista y se vio ahí y ahí estuvo y ahorita ya es un alcalde de Cuernavaca.” (E2)

Aunque Cuauhtémoc Blanco llegó a ese puesto por otros medios, para Renato, lo logró a pesar de carecer de todas las posibilidades para crecer; del fútbol llegó a la política (un puesto de poder). Admira que sea alguien que empezó desde abajo; muy de acuerdo con las historias que se narran en la narcocultura, a Renato le apasiona escuchar relatos donde gente humilde llega a ser muy poderosa económicamente.

Escuela, éxito, poder económico, perspectivas compartidas por nuestros entrevistados, las cuales nos hablan de experiencias signadas por la colonialidad del poder, es decir “como un patrón de poder global de relaciones de dominación, explotación y conflicto en torno al trabajo, la naturaleza, el sexo, la subjetividad y la autoridad al seno del surgimiento y reproducción del sistema capitalista”. (Restrepo, 2010, p.155)

La mirada de sí mismo...

La pregunta ¿puedes decirme 3 palabras que te definan? ejemplifica parte de su historia de vida y del cómo se miran. Para los jóvenes que asisten a la escuela, sus comentarios son positivos y de aceptación, Sofía se considera bonita, solidaria y amigable, al igual que Cristóbal y Renato, quienes valoran su perseverancia para lograr sus objetivos, Paulina se refiere a sí misma como testaruda, inteligente y necia. En el caso de los jóvenes que no asisten a la escuela, tienen una percepción de sí mismos dual, en la que los define tanto sus virtudes como lo que no les gusta de ellos: “HUESOS: se podría decir que soy solitario, agresivo y tranquilo, sí esas tres.” (E2) “CHINO: pues yo soy tranquilo, explosivo a la vez y amigable.” (E2)

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

sus rostros, a todos les sorprendió mirarse después de las imágenes vinculadas a la narcocultura, porque no se habían visto como parte de ese contexto, fue mirarse como un igual a los personajes que admiran. En el caso de Paulina, le tomó por completo de sorpresa. En la foto aparece ella cabalgando, con ropa tipo vaquero y sombrero

PAULINA: [Se sorprendió] ohhh se parece...

REYNA: ¿A quién se parece?

PAULINA: A mí, [risas] está similar, un poco a la imagen anterior, [vinculada a la narcocultura] por el sombrero y la camisa... la camisa y el sombrero están de moda... pero también como casi todos se visten así, es una moda (IMA2)

Ella menciona que los caballos y en especial cabalgar es una actividad que disfruta, pero la ropa vaquera le agrada porque le hace sentirse “a la moda”. Parte de su círculo de amistades escuchan el narcocorrido y ella también se identifica con la música; en otro momento de la entrevista, comenta con orgullo cuál es su canción porque sus amigos se la han dedicado:

En la sierra y la ciudad, La china

A una reunión importante, va llegando una Cheyenne / Los cristales muy oscuros, no se alcanza a ver quién viene/ Se abrió aquella puerta sin ninguna prisa, se observó aquella mujer tan distinguida/ La vi bajar de aquella troca, en zapatillas/ Señoras y señores ahora el canto, es diferente/ Ahora va pa las mujeres, Pa una dama muy valiente/ Donde llega se respeta, lo que diga/ en la Sierra y la Ciudad, yo soy la China/ Quien dijo que las mujeres no podían/ Ha habido buenas malas, y a pesar de todo estamos/ y ahora con una Buchanan's, yo la he visto recordando/ lo que tiene ella sola, se lo ha ganado, es mujer de las que, pocas se han logrado/ El señor de Novojoa, trae Respaldo, tiene hermanos y amistades, del poder que dan apoyo/ tiene estilo tiene estrella, va pa arriba y va con todo/ gracias Salazar por haberme salvado 01, 05 y 04 / Allá en Temeria, nevare sin descanse / Pa muchos el

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

caballos, he apostado grande cifras/ se divierte con Cristina, que es su amiga, gane o pierda que el festejo, siga y siga/ La Adictiva y un norteño lo amenizan. (Rosas, 2014)

Paulina se identifica con esta imagen de mujer poderosa, que está a cargo de su propio negocio, tiene mucho dinero, camioneta, se le respeta, tiene respaldo, voz y estilo. Esta es la imagen que también se ve en las narcoseries *La reina del sur*, *La viuda negra*, *Señora acero* o *Dueños del paraíso*, en las que mujeres dirigen un cártel. Para Paulina fue difícil reconocer qué tanto ha influido la música o las series para hacerse una imagen de ella misma. En el caso de Sofía, dice no reconocerse con las imágenes anteriores, pero se expresa de ella misma como una *mamacita*...

SOFÍA: [se ríe sorprendida] hay porque pusieron esa foto mía, está bien buena... bueno opino que es re inteligente, pero que está bien cagada en esa foto, bueno que es inteligente y que se quiere mucho. Bueno, así como la veo, se ve que andaba muy feliz... me veo yo mamacita y Paulina se ve buchona [risas] (IMA2)

Aunque Sofía también suele vestir ropa tipo vaquero y tiene fotos en Facebook luciendo una tejana, para ella no tiene tanta importancia la forma de vestirse, porque se considera principalmente atractiva e inteligente. Al igual que Mendoza, ambas expresan la belleza como una cualidad importante en ellos, ligada con el poder, Sofía responde “me veo mamacita...”, como una forma de empoderarse; ambos se valoran en un contexto donde la belleza determina qué tan noviero o noviera eres:

MENDOZA: opino que está guapito, si, que es el más popular de su escuela, el más fiestero, el más noviero... que me veo bien malote, ¿Qué puedo decir?, si, sólo que me veo muy guapo...y que soy el más popular de la escuela. (IMA2)

Mendoza se describe con todas las cualidades del personaje de Aurelio Casillas, es una cualidad verse “bien malote”, ser noviero,

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

Cristóbal también ve en él:

CRISTÓBAL: opino que soy una persona rara, sí de hecho sí, me catalogo como raro, soy una persona muy rara, tierna, no sé, pero a la vez soy muy impulsivo y a veces con el impulso pus no sabes que hacer o dices cosas que no, no van. Pero soy una persona que se ha ganado a la demás gente, porque ahorita tan solo me doy cuenta que de mi grupo solo entraron quince, los que tenían que entrar a fuerzas, los demás estaban ahí conmigo. O sea, presenté mi examen y entré y todos llorando, y todos diciendo que no me vaya a ir, le dijeron a la maestra que no me fuera, todos llorando y mi amiga, una de mis mejores amigas estaba llore y llore, y se echó a correr a los baños a llorar. Me he ganado el cariño de las personas...(IMA2)

Para Renato el reconocimiento de su entorno también es una de las cosas que más le gustan de él:

RENATO: ¡Ah no manches! Ese soy yo...estaba cotorreando para Facebook [risas] no sé, ahí andaba con una chava yo y pss por llamar la atención de ella pss hacía cualquier cosa...Pss no sé ¿qué opino de él?... que es una buena persona y que bueno lo que él quiere lucha por hacerlo, este... bueno, nunca me doy por vencido si algo quiero hago el esfuerzo para conseguir lo que yo quiero. Y pss aquí en la escuela me destaco, bueno no como los mejores, pero sí me gusta que digan... no pss es que Renato tiene todo, bueno que me pidan ora sí que apoyo a mí, eso es lo que más me gusta, pus así. Soy reconocido también allá en mi calle como una buena persona, y no así, que como que, por su porte, ese chavo se droga... ¿qué más puedo decir? [Mira su foto] ¡Estaba loquito de la cabeza! [risas]" (IMA2)

Curiosamente Renato menciona el reconocimiento de los demás porque lo vean como una buena persona y no como aquellos que “por su porte, ese chavo se droga”. Al igual que Huesos señaló anteriormente, que buscó dar esa imagen en la calle para que lo respetaran o le temieran. Ambos jóvenes mencionaron sentirse observados por la manera en cómo se visten en la calle, pues se

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

drogas o al robo.

En el caso del Huesos, no hubo acceso a su fotografía. Así que se le pidió que imaginara una foto de su rostro. El ejercicio fue un acto reflexivo para él, comentó varias veces “no lo sé, no lo había pensado”. Cuando se le pidió que hablara sobre sí mismo, se hizo el comentario de que si tiene apoyo de psicólogos y terapeutas en la institución donde está, es extraño que no se haga este tipo de preguntas; él nos compartió que generalmente los psicólogos son los que hablan durante las sesiones, dando palabras “aleccionadoras”:

HUESOS: así como estoy, vería mis facciones, vería como me veo, pues no sé [le perturba hablar sobre él] yo solito pensaría en el grado al que he llegado, ¿cómo me veo?, ¿qué es lo que quiero? Y ¿para dónde va mi vida? por que daría mucho de qué hablar al ver mi imagen, al ver en la persona que me he convertido, la persona que soy. No sé a lo mejor me daría orgullo ¿no?, al final de cuentas son ideas tontas que es real ¿no?. No sé...vería mi fisionomía demacrada ¿no? Como que me haría recordar todas mis vivencias que he tenido. Y para empezar por qué quise volverme una persona así ¿Cuál era mi sueño?, ¿cuál era mi motivación? Vería todo eso ¿no?, vería en mi mirada o no sé en mi facción lo que proyecto no, si en realidad estoy feliz, o si estoy mal, porque pues mi vida da mucho de qué hablar, o a lo mejor y me daría vergüenza en su momento ¿no? porque no soy una persona que a lo mejor y a la sociedad le agrade, al contrario, me daría cuenta hasta dónde me llevó ese vicio y es lo que proyecto como persona, si yo veo una foto mía me daría cuenta de qué proyecto y me acordaría de muchas cosas. (IMA2)

Para el Huesos, mirar su rostro es mirar su historia, reflexiona los momentos que ha vivido: el rostro demacrado por las drogas, la vergüenza que siente de ser lo que es. Expresa “no ser una persona que a lo mejor a la sociedad le agrade”, en sus palabras, demuestra el peso de la exclusión que no le permite mirarse más que por su pasado.

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

CHINO: no pues ese muchacho como que está ahí parado, y tiene su cara de malo, igual y pone su cara de malo como que ha de decir, soy yo nadie puede contra mí, y pues su mano está diciendo de su barrio, es la inicial de su barrio, la M, bueno de los porros más que nada.

REYNA: ¿algo más que quisieras compartir?

CHINO: No, pues que ya no soy así... No pues ahora ya trabajo, ya soy alguien de bien, trabajo ahí por la Zaragoza en una fábrica de esquirlas. (E2)

La actitud de alguien que pertenecía a una pandilla y que fue reclutado por un grupo criminal, le hacía sentir en su momento que nadie podía contra él; “su cara de malo” era parte de la imagen que mostraba al grupo que le exigía romper cada vez más sus límites. Cuando se le preguntó si cree que se parece a alguno de las imágenes de la narcocultura, como el Chacorta, el Señor de los Cielos o Pablo Escobar, no se identifica. Él se ve como un simple “mandrín”, un mariguano, alguien del barrio y los “otros” de las imágenes se ven como “verdaderos narcos”, bien vestidos como el Chapo.

El Chino se considera alguien alejado de todo lo que fue, “ya soy alguien de bien” porque trabaja, asiste a la preparatoria los sábados, lleva una vida tranquila con su novia y muy de vez en cuando sube al barrio a saludar viejos amigos.

Reflexiones Finales

Los entrevistados aportaron una nueva perspectiva de las paradojas que encierran los procesos de subjetivación de nuestros jóvenes ante un fenómeno cultural como la narcocultura. Su fascinación por la ilegalidad, las drogas, el dinero y el poder pueden ser mirados desde una perspectiva pedagógica prescriptiva. Es decir, tras documentar sus miradas, miedos y deseos, pensar en la necesidad de alternativas que posibiliten que nuestros jóvenes se identifiquen y comprometan con

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

embargo, esto último ¿no es acaso colonialidad del poder? Tal vez es tiempo de recuperar las experiencias de nuestros jóvenes desde el cuestionamiento de la dimensión ontológica que la colonialidad del ser nos refiere, ya que:

La colonialidad del ser apunta hacia el “exceso ontológico” que ocurre cuando seres particulares imponen sobre otros y, más allá de esto, la efectividad potencial o actual de los discursos con los cuales el otro responde a la supresión como un resultado del encuentro (Escobar, 2003, p. 62)

Cuestionar la forma en que se nos ha enseñado a pensar y vivir la educación, la pedagogía, la juventud misma, nos abrirá la puerta para dimensionar la diferencia como problema derivado del poder y, de este modo, tener la posibilidad de recuperar formas otras de experiencia de vida. De este modo, además de que “El surgimiento del concepto ‘colonialidad del ser’ responde, pues, a la necesidad de aclarar la pregunta sobre los efectos de la colonialidad en la experiencia vivida, y no sólo en la mente de sujetos subalternos” (Maldonado Torres, 2007, p. 130), nos permite también tener una perspectiva diferente para dar cuenta de las formas otras en que nuestros jóvenes son, siendo y sintiendo-se en un mundo que exige formas únicas de aspiración, éxito y aceptación. Además, es urgente, que desde estos pensares y experiencias otras, puedan abrirse abanicos amplios para que las diferencias tengan espacio para ser con valoración social. Así, este trabajo está dedicado a todos aquellos jóvenes que salieron de casa a conquistar el mundo.

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

REFERENCIAS

- Bauman, Z. (2003). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. (1a ed.). Gedisa
- Beuchot, M. (2008). Imaginario social y hermenéutica analógica, J. R. Coca, J.A. Valero Matas, F. Randazzo y J. Luis Pintos Nuevas *posibilidades de los imaginarios sociales*. (1a ed.). del Serbal, (GCEIS)
- Castoriadis, C. (1998). *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación. Encrucijadas del laberinto*, (1a ed.). Universidad de Buenos Aires: Eudeba
- Castoriadis, C. (1999). *Figuras de lo pensable*, (2a ed.). Cátedra
- Castoriadis, C. (2005). *Ciudadanos sin brújula*. (1a ed. 2a reimp.). Coyoacán
- Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. (2a ed.). Tusquets
- Córdova, N. (2012). La narcocultura: poder, realidad, iconografía y "mito" *Cultura y representaciones sociales*, [6]12, 209-237. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102012000100007&lng=es&tlng=es.
- De Souza Santos, B (2010). *Decolonizar el saber, reinventar el poder*. (1a ed.). Trilce-Extensión Universitaria, Universidad de la República.
- Escobar, Arturo (2003). Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. *Tabula Rasa*, (1) 51-86 <https://www.redalyc.org/pdf/396/39600104.pdf>
- Fernández, M. (2006). *Educación en tiempos inciertos*. Morata.
- Foucault, M. (2008). *Tecnologías del yo*. (1a ed.) Paidós.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica.
- Mandoki, K. (2004). El imaginario del tiempo en la matriz escolar. En J. C. Tedesco, J. G. Sacristán, J. Torres Santomé, E. Tenti Fanfani, C. A. Hoyos

Miradas Interculturales. Pensares, experiencias

- Medina, D. Prieto Castillo, J.M. Rodríguez Ousset, J.F. Herder, R. Follari. *Por nuestra escuela*. (1a ed.). Lucerna Diogenis.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. (1a ed. 2a reimp.) Barcelona: Editorial Laertes.
- Peña, J. (2014). *Narcocorrido y narcocultura. El caso del movimiento alterado*. Tesis inédita de Licenciatura en Sociología. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM.
- Restrepo, E. y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes conceptos y cuestionamientos*. Universidad del Cauca.
- Rincón, C. (2012) *Imaginario sobre infancia, políticas públicas y prácticas pedagógicas*. Tesis inédita de Doctorado en Pedagogía, UNAM-Facultad de Filosofía y Letras. UNAM
- Rincón, O. (2013). Todos llevamos un narco adentro, un ensayo sobre la narco/cultura/telenovela como modo de entrada a la modernidad. *Matrices*, [7] 2, 01-33
<http://www.revistas.usp.br/matrices/article/viewFile/69414/71991>
- Sánchez, J. (2009). Procesos de institucionalización de la narcocultura en Sinaloa. *Frontera norte*, [21] 41, 77-103.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-73722009000100004&lng=es&tlng=es
- Sigg, P. y Villegas G. (Editores), (2001), *Georges Bataille, Meditaciones Nietzscheanas*. (1ª ed.). UNAM/ UAM/ FONCA-CONACULTA.
- Traviezoz de la zierra. (2012). Mi pasado y mi presente. Disco Plan B. Compañía Xisco Productions, [Youtube]
<https://www.youtube.com/watch?v=699LtB9MQaM>
- Villamil, J. (2014), Narcorating, las teleseries de los capo. *Proceso*,
<http://www.proceso.com.mx/?p=363518>

Miradas Interculturales.
Pensares, experiencias y voces
se terminó de imprimir en 2022
Sello editorial: Castellanos Editores, S.A. de C.V. (978-607-99596)

OTROS TÍTULOS PUBLICADOS

POR ESCUELAS NORMALES

Experiencias y saberes en la formación docente,
un ejercicio de investigación compartida.
(Amecameca)

La experiencia docente en el escenario de la
formación continua: propuestas y reflexiones.
(Capulhuac)

Prototipo Didáctico. Propuestas para la
Intervención Docente en Educación Básica.
(Ixtlahuaca)

Acciones reflexivas de la práctica docente.
(Ixtlahuaca)

La educación socioemocional y competencias
básicas para la vida; las aplicaciones
en los centros educativos
(Los Reyes Acaquilpan)

Entre reflexiones, experiencias y fundamentos;
una nueva mirada sobre la formación docente.
(Los Reyes Acaquilpan)

Profesionalidad en la Formación Docente.
Experiencias en la Escuela Normal
(Escuela Normal Superior del Estado de México)

Experiencias en la formación docente
(Santiago Tianguistenco)

Formación y práctica docente
(Subdirección de Escuelas Normales)

Horizontes de la formación docente.
Reflexión, crítica, análisis, identidad
y comunicación
(Sultepec)

La adopción de Menores. Un desafío para
la formación de docentes
(Valle de Bravo)

La inclusión, la diversidad y la interculturalidad tienen una presencia relevante, tanto en el discurso oficial de la educación formal, como en el de sus actores. Por ello, se torna fundamental problematizar las maneras en que se están viviendo estas relaciones ¿en qué medida se están utilizando estas palabras para designar planteamientos y experiencias diversas e incluso opuestas de (des) encuentros con ese otro que no soy yo?

Los estudios que aquí se presentan analizan aristas que, desde la educación formal en general y, desde la docencia, en particular, establecen posibilidades, negaciones y/ o exclusiones. ¿qué presencia, valor o negación viven las infancias, las juventudes y las propias docencias en los espacios y formas cotidianas de la educación?

Partiendo de la *interculturalidad crítica para la paz* como dispositivo crítico-transformador, como urgencia de pensamiento y acción, se presentan investigaciones que recuperan la trascendencia de la subjetividad en forma de voces, experiencias y pensares de los actores educativos.

radas Interculturales. Pensares, experiencias y voces