

Realidades interculturales

Voces y cuerpos en la escuela II

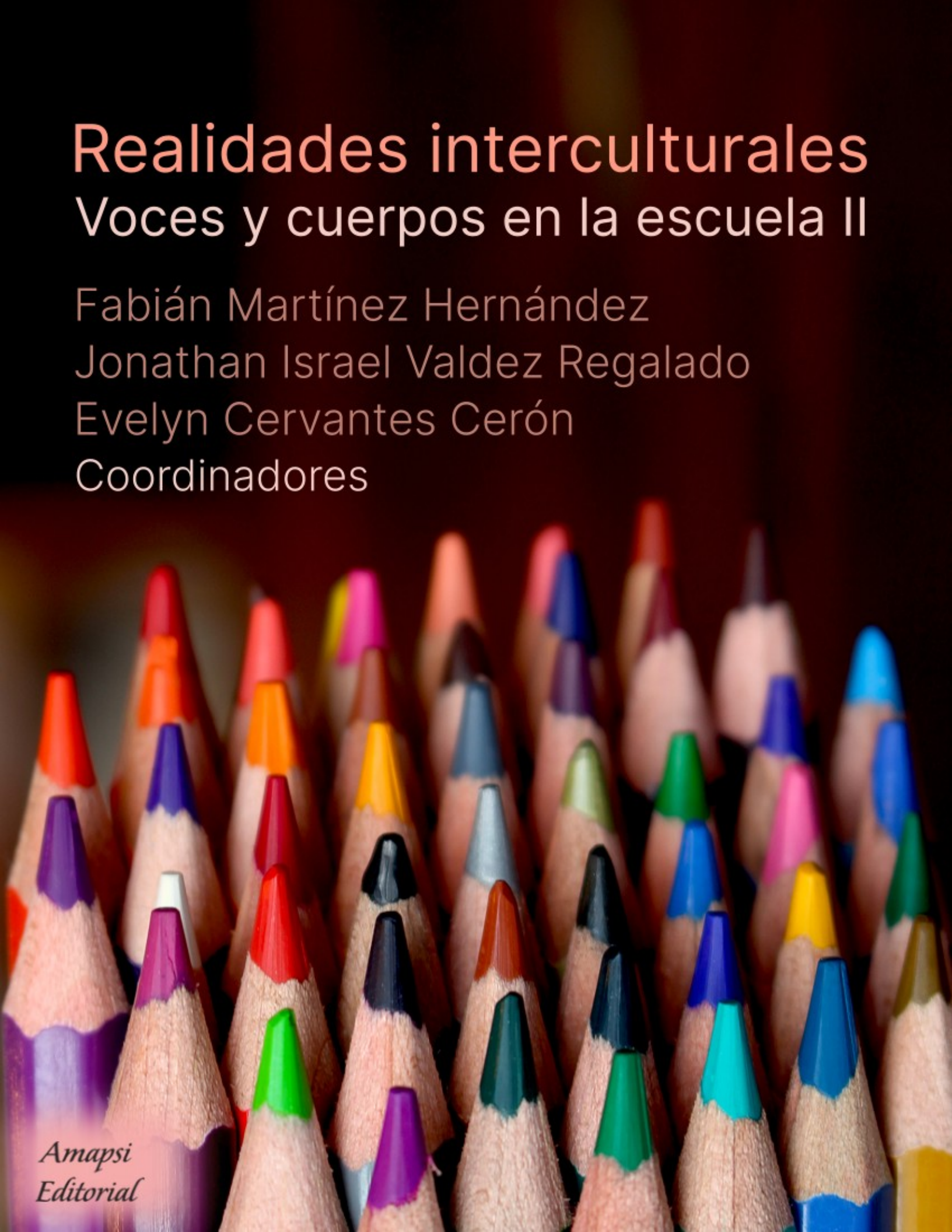
Fabián Martínez Hernández

Jonathan Israel Valdez Regalado

Evelyn Cervantes Cerón

Coordinadores

Amapsi
Editorial



Realidades interculturales. Voces y cuerpos en la escuela II es un libro editado por Amapsi Editorial, calle Instituto de Higiene No. 56. Col. Popotla, Alcaldía Miguel Hidalgo. C.P. 11400. Tel. 5341-8012. Editor responsable: Javier Armas. ISBN: 978-607-7506-39-3. Responsable de la actualización de este libro: creamos.mx, Javier Armas. Calzada Santa Anita 250. Alcaldía Iztacalco. C.P. 08200. Fecha de última modificación: 26 de mayo de 2023.

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

Contenido

Introducción.....	4
Si los cocodrilos pueden tomar leche: la conversación.....	13
Fabiola Hernández Aguirre, Víctor Joel Echeverría Valenzuela	
De ser brecha de uso a relacionarse con el mundo digital para apropiarse del mundo.....	52
Iveth Gabriela Viguera Santillán	
El lugar de la alteridad (otro) en la significación de los docentes.....	83
Paola Alejandra García Contreras	
El poder pastoral investido de la perspectiva de éxito entre las educadoras... ..	104
Andrea Jaqueline Ramírez Ruiz	
El poder docente para el cumplimiento: discursos que violentan.....	128
Beatriz Emiret Herrera Ortiz	
El docente como sujeto controlado-r de cuerpos: ¿disciplina para convivir?.....	155
Olga Regina Rodríguez Landa	
¿Iguales? Pensares docentes desde el discurso hegemónico actual.....	177
Verónica Marisol González Cervantes	
De los coordinadores.....	206
De las autoras y autores.....	207

Introducción

El libro que ahora tienes en tus manos es parte y producto de un sinfín de sentires y pensares en torno a la aventura formativa iniciada en el año 2018, con la primera generación de la Maestría en Interculturalidad para la Paz y los Conflictos Escolares (MIPCE) en la Escuela Normal de Ecatepec. *“Realidades Interculturales. Voces y Cuerpos en la Escuela II”* es un libro que también representa un esfuerzo colectivo por retratar la complejidad que envuelve la trama educativa y que devela formas nuevas de vivir (nos) en la docencia desde el análisis y reflexión a partir de la línea de investigación *“Interculturalidad, conflictos y Paz en contextos educativos diversos”*.

Los siete artículos que integran esta obra son el resultado de un ejercicio de problematización que colocan frente a una actitud de vida que se transforma a través de un proceso dialógico. En cada trabajo, la investigación acción intercultural, es el eje de articulación que permite leer (nos) en la cotidianidad, pero con nuevas formas para pensar (nos), vivir (nos) y sentir (nos) y a su vez, transformar (nos); es decir, una actitud de vida que posibilita la irrupción del Yo investigador como entidad social e históricamente construida.

Esta dislocación con la irrupción del YO, representa un nuevo punto de partida a la hora de ser con y para los demás al cuestionar objetivaciones cotidianas de significados establecidos, “dados”, social y políticamente correctos, que no está permitido cuestionar. En este sentido, la irrupción al Yo que se puede vivir en la dolencia, negación o miedos; también da la posibilidad de (re) construir (nos) como investigadores, como docentes, hijos, hermanos, padres, seres espirituales, es decir, como personas.

Los artículos aquí compartidos encarnan la valentía y el atrevimiento de las autoras y los autores al cuestionar “lo dado”, al desestabilizar los preceptos de la modernidad, entendiéndola no solo como un momento histórico, sino como proyecto de nación-mundo que parte de las certezas o verdades incuestionables y desde donde se gestan relaciones de poder que son vividas diariamente y de forma lamentable, en la escuela, dejándola como un espacio en donde solamente se instruye, se enseña, donde uno sabe y otro ignora.

Las apuestas en este libro, son en sentido estricto un atrevimiento que plantea nuevas formas de vivir (nos) frente al sistema político-económico capitalista, en el que se pretende y se acciona de manera continua a través de la educación formal como uno de sus brazos articuladores la homologación de quienes compartimos tiempo, espacio y energía. Es a través de ella, por medio de los planes y programas de estudio que se establece lo valioso por aprender, pero también se convierte en el espacio donde emergen perspectivas críticas -como las que se muestran en los artículos de este libro-, cuyo propósito central es generar un mundo donde tengan cabida todos los mundos.

Este libro posiciona a la escuela como un espacio de posibilidad, de trans-formación; un lugar donde no solo podamos aprender sino también des-aprender, un espacio de encuentro y de comunidad que permita cuestionar la realidad desde el discurso oficial a la luz del análisis-reflexión de categorías conceptuales complejas como: la violencia, inclusión, igualdad, equidad, cultura, interculturalidad, así como la decolonialidad al pensamiento latinoamericano.

Pero romper con lo dado, con prácticas cotidianas que se fundamentan desde las lógicas que cosifican a los estudiantes y docentes resulta complicado, implica cuestionar el discurso oficial y formas de objetivación establecidas que naturalizan e

incluso justifican, escenarios de violencia directa, estructural, simbólica y cultural; mismas que durante muchos años han configurado la cultura personal y colectiva de todos los actores (cultura escolar). Problematizar las realidades en la escuela, significa la irrupción del Yo y el cuestionamiento a la subjetivación que hacemos de la escuela desde la hegemonía del pensamiento moderno, pero también desde la capacidad deshumanizadora del sistema capitalista, que niega todo saber, creencia o forma de vivir que no sea la oficial.

Así, se parte de problematizar epistémicamente la forma en que interpretamos la realidad, por ejemplo, re-conocer el lugar que tienen las infancias y las juventudes, la docencia, las autoridades educativas o el discurso oficial, para gestar nuevas relaciones en donde prevalezca la escucha, el diálogo y el encuentro con el Otro que no soy Yo, a través de la propuesta epistemológica de la interculturalidad crítica para la paz.

El primer artículo de este libro que se titula "*Si los cocodrilos pueden tomar leche: la conversación*" de Fabiola Hernández Aguirre y Víctor Joel Echeverría Valenzuela, que plantea las vivencias cotidianas del aula como un encuentro intersubjetivo que da lugar a nuevas relaciones pedagógicas, el texto surge del análisis de registros recuperados de documentos recepcionales o de titulación de estudiantes normalistas y coloca el término de "conversación" como un dispositivo clave de ese encuentro pedagógico en el aula. Encuentro de subjetividades que los autores denominan como la pedagogía del encuentro desde el sentido de "lo entre" como comunidad-nosotros.

Desde esta pedagogía del encuentro es que se plantea la ruptura con las formas de diálogo hegemónicas e incluso de subalternidad que trastocan al Yo y al Otro en posición de igualdad para enseñar y aprender privilegiando la interacción verbal. En

este nuevo escenario, el docente reserva sus juicios de lo correcto o lo prescrito para dar voz y escucha a los estudiantes, de forma que no sean actores pasivos, que no sean quienes *deben* aprender, sino que cobren protagonismo y desde lo que son, sientan y piensen, se compartan a sí mismos con el docente, quién a su vez, desde su mismidad, gesta un paulatino alejamiento de los discursos oficiales y las lógicas de la cultura escolar ya establecidas, validadas o justificadas.

En el segundo artículo, la autora Iveth Gabriela Vigueras Santillán, con el texto denominado "*Nuevas tecnologías: choque de generaciones y desigualdad digital en voces de los estudiantes*", da continuidad a la crítica, analiza desde lo vivido en la pandemia provocada por el coronavirus SARS-COV 2 que dio origen a uso de la educación a distancia como estrategia para dar continuidad a los procesos escolares, el concepto de brecha generacional.

Iveth Vigueras retoma el concepto de "*brecha generacional*" entre los estudiantes de educación secundaria y sus profesores, recuperando las voces y sentires de los actores. De este modo, ante el nuevo reto de la educación virtual, la autora visibiliza la profunda desigualdad en el acceso a recursos digitales, dispositivos electrónicos y conexión a internet, sobre todo, en las habilidades para manejarlos. Con ello hace evidente que más que un fenómeno tecnológico o de manejo de tecnologías, es un fenómeno social que expone las inequidades sociales en México.

La autora coloca a la "brecha digital" como un fenómeno multifactorial que depende de factores geográficos, económicos, de género, además de los relativos a la edad y nivel de estudios. Muestra que la desigualdad social-tecnológica, es producto de perspectivas mercantiles y no de una fallida "adaptación" al mundo digital y que, de acuerdo con Vigueras va en contra del acceso a la tecnología como derecho humano desde la Carta Magna de nuestro país.

Dando continuidad a los hilos conductores que entretujan este libro, el siguiente artículo es de la autoría de Paola Alejandra García Contreras, en su texto "*El lugar de la alteridad (otro) en la significación de los docentes*", problematiza el lugar que ocupa el Otro, refiriéndose a los estudiantes que son canalizados al área de Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y su relación con el docente frente de grupo, las relaciones de segregación y poniendo en evidencia la violencia simbólica que viven "los diferentes" desde el discurso hegemónico; dando cuenta de un espacio de interacción en donde lo que menos existe, es la hospitalidad de la Otredad.

La autora parte del interés afectivo como elemento clave que permite la irrupción del Yo docente frente a los estudiantes que no son como el resto, que no aprenden de la misma forma o al mismo ritmo que la mayoría, alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación (BAPS) y que en la mayoría de los casos están asociadas a una discapacidad. Situación que lleva a pensar en el papel de un docente que no tiene por qué atenderles pues no se encuentra "capacitado" para trabajar con alumnos con dichas características.

En este sentido, el artículo problematiza categorías conceptuales como inclusión, diversidad, integración, que inundan el discurso oficial pero que no tiene un impacto en la cotidianidad escolar, refiriendo que los docentes frente a grupo suelen gestar "buenas relaciones" con los alumnos canalizados a USAER, pues desde el marco legal no es posible que un docente se niegue a trabajar con la pluralidad, pero la realidad muestra un cierto tipo de "abandono", que hace evidente que quizá no exista un genuino interés porque todos los estudiantes aprendan en el aula.

En este contexto, refiere la autora, una educación desde la otredad requiere de una responsabilidad que como docentes se tiene con el Otro, hecho que debería conducirnos a crear (nos) con y para los estudiantes, brindando alternativas que irrumpen al Yo docente para adquirir experiencias y conocimientos que le alejen de los fines que la homogeneidad de un sistema capitalista.

Desde una línea de pensamiento similar, la autora Andrea Jaqueline Ramírez Ruiz, en su texto denominado "*El poder pastoral investido de la perspectiva de éxito entre las educadoras*", lleva a un análisis de la significación que hacen los docentes sobre los indicadores de logro a nivel preescolar, hace aparecer dentro de su análisis la categoría de "éxito" relacionado con el alcance o cumplimiento de características establecidas en un perfil de egreso, situación que desde diferentes referentes epistémicos se teoriza como violencia simbólica, pues de este "ejercicio de éxito" surgen otras categorías que reproducen esas violencias, dando paso al desencuentro.

La autora invita a cuestionar "lo dado", "lo expresado" en el perfil de egreso, a evitar la homogeneidad en los procesos de aprendizaje, a censurar las prácticas correctivas cotidianas como los regaños, castigos o gritos, a cuestionar las exigencias de la institución, los programas, los padres; pues dichas prácticas limitan la oportunidad y posibilidad de los estudiantes a ser escuchados, respetados, dignificados y no violentados.

Es así como la autora recupera la categoría "poder pastoral", que abre un camino para pensar y trabajar con los des-encuentros que se generan al cuestionar la aparente verdad absoluta construida desde los deseos, anhelos o realidades inexistentes que los docentes y todos lo que participan de la cultura pretenden a través del disciplinamiento de los cuerpos.

Beatriz Emiret Herrera Ortiz en su artículo *“El poder docente para el cumplimiento: Discursos que violentan”*, invita a repensar el discurso docente en el aula que introduce a veces sin saberlo violencias simbólicas en la relación cotidiana con los estudiantes. En este texto cuestiona y problematiza la relación de poder que se establece entre docente y el alumno a través de la palabra del docente, la cual, desde su experiencia, es poco reflexionada o reflexiva, siendo más bien normalizadora y dando lugar a tensiones que despojan al estudiante, al *otro*, de su propia voz; viéndose de esta manera obligado a cumplir con una forma de ser y estar en el aula.

En su artículo va mostrando las formas en que el docente, como figura de autoridad, se posiciona en el aula para nombrar al mundo y desde ese lugar ejerce un control sobre lo que sí y lo que no “deber ser” el comportamiento de los estudiantes. A su vez, deja ver a la escuela como un espacio de posibilidades, un tejido de intersubjetividades que podría valorar la diversidad de formas de ver y ser en el mundo.

En el texto *“El docente como sujeto controlado-r de cuerpos: ¿disciplina para convivir?”* la autora Olga Regina Rodríguez Landa explica las significaciones que se manifiestan en el aula a partir de dos categorías: la disciplina y su articulación con la convivencia escolar. Recupera las formas en que el discurso de la calidad ha dirigido los esfuerzos del docente por centrar su compromiso en el cabal cumplimiento de un “deber ser” que pone de manifiesto el “control” que el docente ejerce con sus estudiantes para alcanzar dicho fin. Refiere como ese control es mediado por la disciplina y que funciona como dispositivo que puede permitir al docente “ejercer el poder” en el espacio áulico, pero también pudiera convertirse en la vía para dar lugar a espacios de formación para la construcción de proyectos comunes.

Hace referencia a que ese control supone un cierto “sentido” a lo que hace y dice en el aula, que el docente utiliza para controlar “cuerpos” y de esta manera atender a las demandas que la cultura institucional le ha encomendado, sin embargo, invita a cuestionar si la disciplina y el control de cuerpos que se ejerce en lo cotidiano, hace factible tejer una realidad que convenga a todos, o bien, genera tensiones y relaciones de opresión que corresponden a un “sin sentido” y dan respuesta a un “deber ser” que muchas veces ni el docente comprende.

En otro nivel de comprensión, Verónica Marisol González Cervantes introduce a la discusión el tema de la igualdad de género, en su artículo *“¿Iguales? Pensares docentes desde el discurso hegemónico actual”*, cuestiona las significaciones de los lenguajes sexistas que reproducen estereotipos de género en la interacción docentes a nivel preescolar, visibiliza la reproducción de discursos oficiales en su forma de lenguajes apropiados por la figura docente a fin de mantener el statu quo que ciñe a la sociedad.

En el desarrollo de su artículo recupera categorías de análisis como género, igualdad, educación y hegemonía, con las cuales devela los constructos sociales e ideas sobre la identidad de género de docentes hacia estudiantes de nivel preescolar a través de prácticas y lenguajes normalizados durante la interacción cotidiana que permiten perpetuar la dominación y colonización del ser y del actuar de las niñas y niños, incidiendo de manera determinante en sus subjetividades.

Llegados a este punto, el lector podrá ver que la obra que tiene en sus manos es de un valor singular, sobre todo si el ejercicio de su profesión es la docencia o está vinculado al ámbito educativo; pues la apuesta de cada una de las autoras y los autores, es poder ofrecer vías de reflexión que permitan comunidades más armónicas, que superen las desigualdades, inequidades, injusticias, y se abran en su lugar, caminos para el diálogo, la paz y la armonía.

Si los cocodrilos pueden tomar leche¹: la conversación²

Fabiola Hernández Aguirre,
Víctor Joel Echeverría Valenzuela

¿Qué es una conversación? [...] La conversación deja siempre una huella en nosotros. Lo que hace que algo sea una conversación no es el hecho de habernos enseñado algo nuevo, sino que hayamos encontrado en el otro algo que no habíamos encontrado aun en nuestra experiencia del mundo.
Hans Gadamer

¹ Carlos Skliar (2010a) argumenta que las infancias se ven sometidas a apresurar y a no disfrutar sus momentos de imaginación, porque el adulto las somete a su tiempo cronológico y las despoja de su propio tiempo, el del Aión, el de la intensidad. “Si el niño colecciona objetos no es para venderlos, no es para hacer colecciones como si estuviera acumulando capital, sino que un niño colecciona objetos porque guarda con ellos una relación de intimidad y de exploración que el adulto ya no tiene [...] lo primero que les planteó es arrancar la infancia del tiempo (del cronos) o de la lógica lineal de la vida humana [...] (por) el tiempo de Aión que era pensado por los griegos como el tiempo de la intensidad, aquel que no podrá nunca ser medido [...] que tiene que ver con una sensación interna que cada uno de nosotros posee sobre lo que vive [...] vuelvo a mi idea original que es arrancar la infancia de otras edades, es volver a encontrar en la infancia el Aión que pensábamos ya perdido, es decir, lo único que nos queda en la infancia es recuperar la posibilidad de dar o dejar un tiempo de intensidad [...] ¿de quién es el tiempo en las instituciones educativas?”

² Conversar del latín *conversatio* que significa “vivir, dar vueltas en compañía”. “Con” (reunión) y el verbo “versare” que es girar, cambiar, dar muchas vueltas (<http://etimologias.dechile.net/?dia.logo>). La conversación es más abierta al senti-pensar, privilegia la afección del sujeto, sus emociones, los deseos y la intersubjetividad. No se aleja de la razón, del logos, “Una conversación cotidiana podría contener segmentos de diálogo” (Gutiérrez, 2011, p. 368). Pero, en la conversación lo principal es un quién, un/Otro, es una interacción verbal placentera porque sus reglas están implícitas, no persigue conveniencias, finalidades ni objetivos a ultranza (Rojas, 2019). Lo que se aborda puede improvisarse, no hay temas predeterminados y es un ir y venir de la palabra y la hospitalidad de la escucha. El tiempo es una categoría muy flexible, más libre, abierto, es performativo porque se planifica y se hace sobre la marcha, son espacios de acogida, amistad y cooperación, la interrupción y la equivocación es parte natural de los actores que interactúan, es coloquial y espontánea, no hay roles establecidos, el rostro, el gesto, la mirada, las voces y el silencio son parte del ambiente. Es más real, viva y verdadera. Hay mayor riqueza narrativa (Rojas, 2019).

Este trabajo tiene como propósito problematizar las complejidades y potencialidades de la conversación para situarla en un nuevo horizonte de la perspectiva pedagógica contemporánea; y, abordar desde una posición crítica el diálogo que hegemoniza las concepciones y enunciaciones de la práctica educativa, con la finalidad de dimensionar ambas desde la Nueva Escuela Mexicana (NEM) planteada en el Plan de Estudios de la Educación básica 2022.

Se presenta como planteamiento el encuentro de intersubjetividades que tiene lugar en el aula como un espacio para nuevas relaciones pedagógicas entre niñas, niños y docentes. Este planteamiento parte de la interpretación de registros recuperados de documentos recepcionales de estudiantes normalistas; analiza las formas en cómo se ha pensado y vivido el diálogo en las aulas de educación básica y reflexiona en torno a los lugares de la conversación y el diálogo en la NEM. La intención es ofrecer una posibilidad de posicionar la conversación como dispositivo clave en la construcción del encuentro pedagógico desde el planteamiento de “Lo entre”³. Enunciado traído desde la dimensión filosófica, pero que transita y se transversaliza hacia todos los campos de las humanidades, específicamente en el ámbito de la educación; “es decir [...] proponemos elaborar lo educativo desde el centro, desde el encuentro de subjetividades [...]: ni pedagogía de la enseñanza, ni pedagogía del aprendizaje, pedagogía del encuentro, pedagogía del sujeto. Es la idea educativa de Freire, de Gadamer.” (UciRed-CESDER, 2022, p. 21). No se trata de negar la lógica

³ “Lo entre” estructura su significado en los primeros años del siglo XX a partir de los debates entre un grupo de intelectuales judíos alemanes que coinciden en una filosofía dialogal inscrita y expresada como “el nuevo pensamiento”, que se enfrentó a las posturas de Husserl, Heidegger (alemanes) y Sartre (francés): los filósofos de la ontología de lo social, de la conciencia universal, del Yo y el trascendentalismo moderno. A contracorriente, los “dialogistas” con Martín Buber a la vanguardia (Franz Rosenzweig, Herrigel, Ebner, Eherenberg, entre otros) plantearon el sujeto epistemológico en el Yo-Tú y el Tú-Yo (sujetos) en distinción del Ello-Yo (objeto-sujeto) (Theunissen, 2013). Es decir “...la palabra básica Yo-Tú, es el signo conceptual de la experiencia[...]es la palabra clave que abre todo dialogismo[...]que ya no se funda en la esfera de la subjetividad, sino en la de ‘lo entre’ [...]en la esfera entre los seres[...]yo la llamo la esfera de ‘lo entre’. Es una categoría originaria de la realidad humana[...]la ontología de lo interhumano[...]como una ontología de lo entre” (Theunissen, 2013, pp. 290-291); es así, como Buber va posicionando desde el Yo-Tú y su filosofía dialógica, el sentido del “nosotros”, el sentido de “lo entre” como “encuentro”, como “una comunidad-nosotros” (Theunissen, 2013, pp. 299).

del enseñar y el aprender, sino encararlas con otras miradas perfiladas desde otra colocación epistémica, que ponga en el centro a los sujetos, en el que la pedagogía del encuentro asume y abraza el propósito ético político frente al reto educativo que se nos presenta hoy día.

La conversación como posibilidad otra

En general, las instituciones han preferido seguir más el laboratorio falaz del diálogo que el derrotero humano de la conversación.

Carlos Skliar

...el zumbido atronador y mentiroso de diálogo todavía no ha conseguido acabar con el murmullo vivo y verdadero de la conversación.

Jorge Larrosa

Partimos del supuesto de que existe una forma de diálogo hegemónica que trastoca la posibilidad de encuentro entre docentes y estudiantes, aspecto que abordaremos más tarde. Y partimos de la pregunta ¿Existe otra forma de vivir el encuentro verbal entre docentes y estudiantes que no sea la conversación? Observemos el siguiente intercambio:

Diana: "La semana pasada acordamos que íbamos a platicar de los animales ¿quién quiere empezar?"

[Varias manos levantadas. Los niños sonriendo, agitan sus brazos en alto para ser seleccionados].

Diana: “¡Uuuy, qué bueno! Todos quieren compartir. Vamos a empezar con Lucero y luego ella nos va a decir quién sigue. Dinos Lucero, qué investigaste de los animales”.

Lucero: “Mi mamá me ayudó a investigar de los perros. Que hay muchos tipos de perros, tienen muchas formas, tamaños y colores. Pero me gustó mucho que hace muchos, muchos años no había tantos perros, con tantas formas. Hace muuuucho, solo había perros como lobos. Ellos se hicieron amigos de las personas y luego de ahí salieron todos los otros perros”.

Diana: “¡Wow! Qué interesante ¿Sabían eso de los perros? Dinos quién sigue Lucero. Y así, el que sigue le da la palabra a otro compañero”.

Lucero: “Paco que hable”.

Paco: “A mí se me hace muy raro eso de que los perros salen de los lobos. Hay perros que no se parecen en nada a los lobos. Tiene las orejas y la trompa diferentes. Pero, pues... a lo mejor. Yo leí con mi papá de los cocodrilos. A mí me gustan mucho. Leímos que los cocodrilos viven en los ríos, en lugares con mucho calor y mucha vegetación. Ellos comen carne para vivir”.

Mariana: [No espera a que le den la palabra] “¡No todos los cocodrilos comen carne!”

Paco: “¡Ay! No esperaste a que te diera la palabra. Pero a ver pues, entonces que comen los cocodrilos”.

Mariana: “¡Leche! Los cocodrilos bebés toman leche, porque no tienen dientes. ¿Verdad maestra?”

Diana: “No lo sé, ustedes son los investigadores del tema. ¿Qué opinan? [Varias manos levantadas] Mariana ¿quién nos comparte ahora?”

Mariana: “Mmmmm. A ver Susy...”

Susy: "Yo estoy de acuerdo con Mariana, los bebés no tienen dientes, entonces cómo van a comer carne. Es muy dura. No se puede. A mí se me cayeron dos dientes y ya me costaba mucho trabajo comer. Entonces sin dientes no se puede". [Nuevamente, muchas manos levantadas] Esteeee... a ver que hable Erik.

Erik. "Yo creo que no. Los cocodrilos no pueden tomar leche".

Mariana: "¿¡Por qué!?"

Diana: "Marianita, vamos a respetar la participación de los demás, ¿sale? Hay que esperar a que tu compañero te de la palabra. Creo que Erik no había terminado".

Erik: "Si no había terminado, no había dicho quién sigue. A ver Claus".

Claus: "Yo creo que Mariana está en lo correcto. Los cocodrilos toman leche porque es deliciosa. Además, es muy sana. Por eso nosotros también la tomamos. Mi mamá me dice que me la tome porque tiene una cosa que es buena para los huesos. Mmmm. A ver ahora Sonia".

Sonia: "¡No, no! ¡No puede ser! Los cocodrilos no pueden tomar leche, porque en la selva donde viven, no hay tiendas donde comprarla". (Curiel, 2017)

Son varias e interesantes las reflexiones que nos arroja esta conversación entre la estudiante normalista y las niñas y niños de su preescolar, situemos algunas: la explicación que hace la mamá de Lucero acerca de los perros y los lobos da lugar a una serie de situaciones de asombro y gusto cuando la niña expresa la temporalidad de lejanía que hay en la relación entre los perros y lobos. Carlos Skliar (2010b) sostiene que hay que aprender de los niños, escucharlos y que esta debería ser la primera tarea honesta de un docente, porque la infancia atrapa su momento y dice las palabras como las va sintiendo y creyendo en su presente, en su existencia: *"Ellos se hicieron amigos de las personas..."*. Del lado de las niñas y niños, Lucero es la que abre la conversación y provoca su continuación al traer su propio tiempo en el devenir de su intensidad al expresar: *"...y luego de ahí salieron otros perros"*.

La primera reacción de Diana es hacer callar a partir de la escucha y de intervenir con palabras que abren paso a una nueva conversación *“¡¡Wow!! Qué interesante ¿Sabían eso de los perros?”*, crea un estado de ánimo y satisfacción entre los interlocutores de la conversación que permite la irrupción que la alteridad implica ante los sentidos y saberes de niños y niñas. Una conversación carente de confianza puede terminar en un santiamén. Diana tomó la decisión de generar con soltura una interacción verbal, sin rigidez, sin ruta prescrita de un diálogo tradicional o preestablecido sobre un “aprendizaje esperado”; lo que promovió una conversación con la mayor libertad de establecer la relación con el Otro (Theunissen, 2013), en compañía con otros, como acción esencialmente lúdica (Rojas, 2019).

¿Cómo fue que salió lo del cocodrilo?, de la incredulidad y duda que manifestó Paco al mismo tiempo de lo que afirmaba Lucero. Esto es lo que hace valiosa la conversación en “lo entre”, en el “encuentro” de las niñas y niños. El (no lo creo) cuando Paco dice que *“A mí se me hace muy raro que los perros salgan de los lobos”*, y (duda) al expresar *“...pues...a lo mejor”*.

Precisamente Paco es el que le da un giro extraordinario e inesperado a la conversación: *“Yo leí con mi papá de los cocodrilos [...]Ellos comen carne para vivir.”* Pero Mariana interrumpe *“¡No todos los cocodrilos comen carne!”*, la interrupción por asombro, afirmación, negación o sólo decir algo que se presiente como importante, es parte del encuentro natural en la conversación. La interrupción abre posibilidades pedagógicas que enriquecen el momento, Mariana en su insistencia por involucrar a Diana la desató: *“...Los cocodrilos bebés toman leche, porque no tienen dientes. ¿Verdad maestra?”*. Quizá es muy probable que nuestra primera impresión al leer este intercambio haya sido de descalificación ante la intervención de Diana. ¿Cómo

es posible que la estudiante normalista no haya corregido inmediatamente? ¿¡Acaso no sabe que los cocodrilos NO TOMAN LECHE!? ¡No es posible que haya permitido que los niños intercambiaran información con tantos errores!

La contestación que hace Diana a la pregunta de Mariana, es el punto pedagógico de quiebre que concentra y sintetiza el derrotero de la conversación, que no da respuestas terminadas: *“No lo sé, ustedes son los investigadores del tema. ¿Qué opinan?”* Es una ingeniosa y potente intervención que genera inquietud, promueve sentires y pensares en las niñas y niños al provocar una experiencia enriquecedora en ellos y en la estudiante normalista, que permite que los participantes se den cuenta de lo que el Otro dice, de lo que sabe, de lo que es; y al mismo tiempo que aparece el Yo, me doy cuenta del Tú, así como me doy cuenta de mi Yo en relación.

Si el sentido del intercambio generado entre docentes y estudiantes es el aprendizaje entendido como manejo y reproducción de información, entonces el papel del docente efectivamente es prescriptivo y de permanente corrección; el sentido del “diálogo” es en torno a preguntas y respuestas que verifican la repetición de contenidos, de datos o de habilidades sobre las que debe girar la interacción verbal docente-estudiantes. De ahí, que el papel protagónico del docente se convierte en una impronta que garantiza que los contenidos narrados que se recrean entre los actores del aula sean verdaderos.

Pero será que ¿nuestra labor docente tiene que funcionar en torno a la apropiación de información? Si consideramos que,

El sujeto de la información sabe muchas cosas, se pasa el tiempo buscando información, lo que más le preocupa es no tener bastante información, cada vez sabe más, cada vez está mejor informado, pero en esa obsesión por la información y por el saber (pero por el saber no en el sentido de "sabiduría" sino en el sentido de "estar informado") lo que consigue es que nada le pase. (Larrosa, 2002, p.168)

Larrosa denuncia que el sujeto centrado en la información es un sujeto que carece de experiencia, entendida como "lo que me pasa", "lo que me irrumpe", "lo que me deforma", "forma y transforma". La preocupación por la información dice Larrosa, consigue que nada "nos pase" porque "nos encierra" en su presencia e importancia. La interacción verbal entre docentes y estudiantes, es por otra parte, la clave para que "algo nos pase", para que la experiencia como irrupción de alteridad nos permita (con) formarnos, irrumpirnos a partir de los objetos del mundo, como pretexto para conversar y emitir palabras. Porque las *"palabras producen sentido, crean realidad y, a veces, funcionan como potentes mecanismos de subjetivación"* (Larrosa, 2002, p.166).

En este sentido, es urgente que pongamos en duda cómo vivimos la interacción verbal. Cuestionar al diálogo que creemos realizar, nuestra obsesión por las respuestas correctas. Hecho que sigue atrapándonos en el logos, en el tema, en la estrategia para llegar a la verdad y, desplaza a los sujetos de la palabra, a su relación, sus afectos y sentido de mundo. Y dado que, *"Yo creo en el poder de las palabras, en la fuerza de las palabras y, también, en que las palabras hacen cosas con nosotros"* (Larrosa, 2002, p.166). tenemos que posibilitar que las palabras fluyan; porque entre las cosas que las palabras hacen con nosotros está la posibilidad de crearnos como comunidad, ser con y para, a partir de "lo entre". En este sentido, si hacemos cosas con las palabras y las palabras hacen cosas en nosotros, es que necesitamos transitar del diálogo de cosas, a la conversación.

El intercambio que Diana realizó con sus estudiantes de preescolar ¿Es una conversación? Sí lo es. Si bien, existen miradas teóricas tales como Freire y Gadamer, que plantean al diálogo y a la conversación como sinónimos; es importante establecer la diferencia, dada la impronta de los contenidos, las evidencias y la evaluación que “el discurso de la calidad” ha impuesto en la labor docente. Así, el diálogo que se vive de manera hegemónica en el aula se centra en un “qué”, “un algo” desde donde se genera la interacción de los sujetos, los cuales buscan fines y objetivos precisos a donde llegar a partir de ese diálogo. La evaluación de esos objetivos es central. Desde este marco, lo realizado por Diana está lleno de errores.

Pero la conversación no puede girar en términos de la moralidad sobre lo que está bien y lo que está mal, sobre lo que se debería hacer y no se hace, porque cuando no se tiene tiempo para conversar, surge la norma y esta idea lleva directamente al juicio y este acaba con la conversación (Skliar, 2017).

La evaluación que requiere el diálogo, es impensable en la conversación, dado que, si contemplamos que esta última desde su origen etimológico nos remite a vivir, “*dar vueltas en compañía*”, entonces conversar nos permite que a través de la palabra (y los sentidos que ella contiene), podamos “ser” en relación con, podamos ser en “lo entre”. Podemos recuperar el sentido de la relación pedagógica al interior del aula. Podemos ser juntos con-ver-tiendo lo que somos y lo que podemos ser.

A partir de la conversación podemos generar comunidad, porque construimos desde la diferencia, lo común, podemos aprender a ser juntos. Es urgente que las y los docentes nos entreguemos a la posibilidad, a la incertidumbre de la conversación, porque los procesos de subjetivación desde lecturas abiertas al mundo, tienen este carácter. Por ello, en la escuela, tenemos que recuperar nuestra capacidad para hablar de las cosas importantes para los actores educativos.

Las cosas importantes de la vida se resuelven con la conversación, siendo la educación una de ellas, por eso la conversación debería florecer desde la misma manera de ser del maestro, lo que llevaría a poder asociarla como gesto pedagógico, aquello que ayude a saber hacer con el mundo y con la vida. Esto implicará que no se converse tanto sobre un texto, sino sobre los efectos en uno, ni sobre un saber, sino sobre sus resonancias en los sujetos, para que se mantengan tensas las dudas esenciales: el amor, la muerte, el destino o el tiempo (Skliar, 2017).

Diana tiene la capacidad de suspender sus juicios en torno a lo que los niños y niñas comparten (juicios que si estarían presentes en el diálogo). Ella y sus estudiantes conversan en torno a lo que los textos explorados por los niños y niñas provocaron en su imaginación, en sus saberes. La estudiante permite el tiempo para la conversación, porque no hay prisa para llegar a la respuesta correcta (que se espera en el diálogo), no se busca llegar a un objetivo específico al cual arribar, una evidencia que mostrar. Diana y sus estudiantes son capaces de intercambiar miradas, perspectivas, contrastar, “ser juntos” desde la palabra. La conversación que se vive en este intercambio, rompe con la narración de contenidos que hegemoniza el diálogo.

De este modo, tal y como nos advierte Freire, los contenidos que son el centro en el diálogo son:

Narración de contenidos que, por ello mismo, tiende 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 pacientes, oyentes: los educandos. (Freire, 2005, p.77)

Cuando el sentido de la intervención del docente se centra en los objetos de conocimiento y no en la relación-construcción intersubjetiva de los sujetos, la educación bancaria señalada por Freire invade la relación pedagógica. El docente es el sujeto que narra (lo correcto, lo prescrito, los aprendizajes esperados) las niñas y niños son los objetos pacientes sobre los cuales recaen dichas narraciones. Estas últimas, son vividas por los educandos como objetos terminados, inamovibles e incuestionables que, experimentados de esta forma, pareciera que siempre han sido así y permanecerán de esa manera. En contraste, la conversación permite mayor libertad, compartir el mundo desde el placer de la palabra, de lo que se piensa y se es. De esta forma, los objetos de conocimiento están abiertos, son explorados desde la construcción colectiva, de ahí que, *“los cocodrilos bebés no pueden comer carne porque no tienen dientes”*, tal y como compartieron Mariana y Claus, o se pueda dudar de que los lobos son los ancestros de los perros, tal y como señaló Paco.

Las intervenciones de Lucero, Susy, Sonia, Paco, Mariana y Claus, permiten transitar del protagonismo del docente en su monopolio de la palabra, al papel protagónico de los estudiantes. Las voces que transitan en la conversación vivida por Diana, posibilitó un encuentro entre niñas y niños de cinco años, donde compartieron, contrastaron saberes⁴ valiosos, como lo indagado por Lucero y su mamá en torno a los perros y los lobos; lo que leyeron Paco y su papá de los cocodrilos; pero también los saberes en torno a lo que pueden o no pueden hacer los bebés; el valor nutritivo de la leche y el contexto vivido por niñas y niños que subyace ante la afirmación: *“Los cocodrilos no pueden tomar leche, porque en la selva donde viven, no hay tiendas donde comprarla”*.

⁴ Esther Charabati (2017) nos permite comprender con toda claridad la diferencia entre conocimiento y saber cuando afirma: “saber” es un concepto que incluye el conocimiento pero que además implica la confrontación con otros sujetos y la apropiación de la realidad. Se utiliza en plural —saberes— para dar cuenta de la multiplicidad de elementos, prácticas y experiencias que confluyen en esta apropiación”. (p.1) El saber por tanto implica una relación comunitaria, territorialidad incorporada en cuerpos e historias de los sujetos. De ahí su trascendencia en la consformación de subjetividades, identidades y formación.

Saberes que se construyen y viven más allá del aula⁵; como experiencia vivida del dinamismo comunitario del que la escuela puede nutrirse. Si Diana hubiese corregido inmediatamente a Mariana, cuando esta mencionó que los cocodrilos tomaban leche, la riqueza del intercambio hubiese sido imposible. Así, en la experiencia de Diana, estudiante normalista de cuarto grado de la licenciatura en educación preescolar, ella se convierte en cómplice de un intercambio, que no está centrado en los objetos de conocimiento. Antes bien, abre la puerta a la relación Yo-Tú planteada por Buber, en el denominado diálogo verdadero donde:

La relación con el Tú es inmediata. Entre el Yo y el Tú no media ningún sistema conceptual, ninguna presencia y ninguna fantasía; y la memoria misma se transforma, pues desde su aislamiento se precipita en la totalidad. Entre el Yo y el Tú no media ninguna finalidad, ningún deseo y ninguna antelación; Toda mediación es un obstáculo. Sólo donde toda mediación se ha desmoronado acontece el encuentro. (Buber, 2005, p.18)

El diálogo verdadero que plantea Buber está mucho más cerca de la conversación, que del diálogo entendido como *logos*. Y mucho más lejos aún de los intercambios centrados en preguntas y respuestas correctas que se desarrollan en la cotidianidad del aula. La conversación posibilita la relación con el Tú que, en el diálogo verdadero de Buber, es inmediata. Porque en ambos, no media ningún sistema conceptual, toda mediación es un obstáculo para el encuentro.

⁵ ...si la educación iba a acabar llevándose una buena parte del presupuesto, más valía establecer por decreto que los saberes se obtenían en la escuela y sólo en la escuela. Se llamaron conocimientos, se aprendían de memoria gracias a la sabiduría y generosidad de los docentes, que se conjugaba con la buena disposición sanguínea de los alumnos (léase aquella verdad imperecedera: “la letra con sangre entra”). El saber se volvió así propiedad de la escuela, propiedad privada que el Estado benefactor y magnánimo compartía cada vez con más ciudadanos dispuestos a incorporarse a la senda del progreso. Para lograrlo, debían cambiar sus creencias y supuestos por conocimientos legítimos, validados por el pensamiento racional. Así fue como todos los niños empezaron a adquirir conocimientos serios —con títulos serios como gramática, física y biología, historia, civismo y geografía— que sólo podía transmitir el maestro, el Gran Ídolo. (Charabati, 2016, p. 13) El sarcasmo empleado por Esther Charabati para dar cuenta del monopolio del conocimiento legítimo generado por la escuela moderna. Nos permite comprender nuestro papel y encierro como vigilantes de dicho conocimiento.

En el intercambio entre Diana y sus estudiantes, podemos observar cómo la relación Yo-Tú fluye y se enriquece, porque la prioridad es la escucha de visiones del mundo, de descubrimientos que se comparten, se enfrentan y giran en torno a lo que desea compartir. El encuentro entre el Yo y el Tú es posible, porque para Diana no media ninguna finalidad, ningún deseo y ninguna antelación, que exige que los niños necesariamente deben decir algo preestablecido o deben aprender “algo” (como repetición de lo verdadero, de lo correcto). No hay certezas de que se estén esperando entre las niñas-niños y la estudiante. La intencionalidad no es aprender un contenido, preestablecido, es posibilitar la co-construcción intersubjetiva a partir de los saberes que se encuentran sin mediaciones que aten y limiten. La conversación posibilita esta co-construcción.

Por ello, tal vez sea “la conversación” la que mejor permite “el darse cuenta”, ya que construye, atrapa y genera escucha. Darse cuenta es haber estado atento y escuchar en un tiempo no determinado que puede ser pronto o puede ser tarde y que no está regido por el entorno escolar, sino más bien por la vida en sí misma. Aunque el darse cuenta ocurre para cada uno en sí mismo y para sí mismo, muchas veces nos vemos forzados a aprender sin darnos cuenta, ya que “nos obligan a darnos cuenta, pero sin nuestra presencia: un aprendizaje sin nuestro cuerpo, sin nuestra biografía, es una fórmula vacía, seca” (Skliar, 2017b, p. 152).

La conversación recupera nuestro cuerpo, nuestra biografía, nuestra vida. Por tanto, reconocerla como potencialidad en la labor docente, es devolver a las infancias y juventudes su derecho a aprender desde sus cuerpos, desde sus historias, desde el darse cuenta de sí y de los Otros en su relación con el mundo. Sin embargo, para que la conversación sea posible, es necesario que las y los docentes dudemos de

nuestras certezas, de nuestro lugar frente a los contenidos, del currículo mismo. Es prioritario que modifiquemos nuestra forma de entender a las infancias y juventudes. Porque la conversación requiere de la convicción de que:

Las niñas, los niños y adolescentes son sujetos históricos que viven en territorios y tiempos concretos cuya condición hace posible que se acerquen al conocimiento y al cuidado de sí, dentro de una vida cotidiana donde construyen su identidad, el vínculo con la comunidad, la relación con la naturaleza y la diversidad cultural, social, sexual, lingüística, étnica, de género y de capacidades que caracterizan el mundo en el que viven. (SEP, 2022, p.17)

El Yo-Tu solo es posible cuando miramos al Otro desde su posibilidad, desde lo que es y puede llegar a ser como sujeto histórico, como agente de acción y creación de mundos. De ahí la necesidad de reconocer las capacidades de las infancias y juventudes, porque el principal enemigo de la conversación en el aula, es la exclusión que puede generar. La idea de que niñas, niños y jóvenes no tienen palabras valiosas que compartir. De ahí que la tendencia a juzgar por parte de los y las docentes es el principal detonante de la invisibilidad y exclusión de la que son víctimas los estudiantes de todos los niveles educativos.

Abrir la puerta a que los cocodrilos puedan tomar leche, permite además romper con la prisión del tiempo, de las prisas porque es necesario “ver” un tema tras otro. Por tanto, el llamado diálogo está ahorcado por el tiempo. De ahí que:

La conversación emerge por una condición de tiempo que muchas veces riñe con las temporalidades escolares, cargadas de deberes, de órdenes y de quehaceres en un régimen que cada vez con mayor ahínco llama a la productividad [...] pensar en términos de escucha y conversación en la escuela, es casi ir en contravía de lo que reclama el ámbito en el que está sumida la educación en tiempos actuales. (Rojas, 2019, p.160)

Urge que como docentes y como educadores, vayamos en contravía de una relación pedagógica que encumbra objetos sobre los sujetos y que les roba su posibilidad de encuentro, de ser y estar en “lo entre”. La diversidad solo tiene espacio en un mundo donde quepan muchos mundos. Pero mientras en los espacios áulicos, lo prioritario siga siendo la repetición de las verdades derivadas de las disciplinas, lo fundamental sea la vigilancia a ultranza de los conocimientos legítimos; la diversidad, la diferencia, la creación, la resignificación no tienen cabida.

Arriesgarnos a que los cocodrilos puedan tomar leche, como puerta para el encuentro, nos permite crear alternativas frente a la siguiente enunciación:

(...) Walter Benjamin retrataba a la infancia del siguiente modo [...]decía que el niño caminaba desacompasadamente [...] porque quién camina en línea recta es el adulto y el niño lo que hace es distraerse con todo lo que se le presenta [...] estaba diciendo con cualquier cosa [...] una planta, un animal [...] camina desacompasadamente porque no tiene una meta en el caminar, la meta está en lo que pasa en ese tiempo, no en lo que vendrá. (Skliar, 2010c)

Las infancias se ven sometidas a apresurar y a no disfrutar su momento de imaginación porque el adulto no las respeta por lo que son, sino que las somete a su línea recta del tiempo cronológico y las despoja de su intensidad (Skliar, 2010c). La corrección permanente a niñas y niños por parte de los docentes, la evitación de que en el aula se intercambie lo impensable y lo imposible, implica cerrar la puerta a que la imaginación y creación de las niñas y niños sea el motor de descubrimiento en el aula.

Sin lo impensable y lo imposible, nuestra intervención provoca que la imaginación se vea atrapada y despojada por la racionalidad del adulto (Skliar, 2019). Insistir en que caminen en línea recta y evitar que se muevan desacompasadamente en ese caminar lleno de curiosidad y asombro, es insistir en introducirlos en el tiempo de nues-

tras prisas y en la lógica de respuestas y resultados esperados por el docente o por el programa prescrito, imponer este hacer, es querer adultizar al niño a muy temprana edad.

Cerrar la puerta a los cocodrilos que toman leche, es impedir que la Nueva Escuela Mexicana (NEM) abra posibilidades para que las y los estudiantes se apropiaran críticamente de los saberes y conocimientos que la escuela y la comunidad/territorio ofrecen para construir, desde sus códigos, su propia idea de niñez, adolescencia y juventud.

Así pues, urge recurrir y encontrarle un sentido pedagógico a la potente alegoría filosófica que habla Zaratustra en ese espíritu de creación que hace al niño, ser la tercera transformación de valores de la humanidad que avizora al superhombre y la voluntad de poder (Nietzsche, 2010). La conversación puede vivirse como irrupción de alteridad, como aventura formativa en construcción intersubjetiva de relación Yo-Tú de Buber. Es decir, convertir los espacios escolares en encuentros de empalabramiento (Berlangua, 2015) donde el encuentro trasciende la mera presencia de sujetos que hablan de cosas (de objetos dados por la lógica disciplinar, por el currículo o el logro de aprendizajes esperados).

Entender que el “encuentro conversacional” como lo imposible, lo improbable; es la posibilidad de ser sujetos en tránsito para nombrar el mundo, para recoger y crear relatos que (nos) nombran desde lugares y saberes diversos. Donde la conversación es entre rostros⁶ que (se) miran, (se) sienten y (se) sorprenden de lo que son y

⁶ La pintura de Vicent Van Gogh, el “Anciano afligido” (1890), sentado en una silla, inclinado con las manos apretadas cubriendo su cara en un pobre cuarto, es la mejor revelación del significado de “Rostro” de Lévinas (Llorente, 2015), contiene un esencial componente de vulnerabilidad, abandono, orfandad, desamparo, llanto, angustia, tristeza, desesperación, indigencia, vacío, derrota y penuria. Es el “Rostro” que demanda una necesidad de consuelo. No significa facciones, ojos, nariz y mentón sino que es la potencia invisible de la subjetividad que desborda la anatomía.

pueden llegar a ser en apertura de empalabramiento y posibilidad de convertir (se) las realidades vividas, sentidas, deseadas. Donde las infancias pueden ser desde su “ilógica palabra”, que rompe “lo dado” de la mirada adulta.

Donde los cocodrilos pueden tomar leche, las estrellas mojarse, la luna ser un brincolín o deslizarse por el arcoíris⁷ que abre la puerta a interpretaciones abiertas a la búsqueda y la posibilidad. Que al compartir(nos) podemos sembrar y recoger humanidad como conciencia relacional desde la dignidad de la palabra nombrada en acuerdo mutuo. Siembra y cosecha de humanidad en permanente irrupción, natalidad e incertidumbre que nace y se aventura desde la creación de lo común de lo que somos y podemos ser juntos.

Es decir, de la “construcción de humanidad” como conciencia relacional y creación de comunidades de conversación. Donde no hay una meta prefijada que debe ser evaluada, sino que es siempre apertura, incertidumbre y aventura compartida que (nos) relata el mundo vivido y por vivir:

Por lo tanto, la escuela y el sistema educativo deben dirigir la acción educativa a la realización y emancipación [...] de las y los estudiantes, así como al compromiso con su comunidad. Esto implica que niñas, niños y adolescentes son capaces de establecer diferentes tipos de relaciones con las demás personas, mediadas por el conocimiento en sus múltiples expresiones, así como la responsabilidad y el respeto mutuo. (SEP, 2022, pp.16- 17)

⁷ Nietzsche escribió en “Así hablo Zaratustra”, la alegoría de las tres transformaciones (donde el camello significa la verdad metafísica, el león la verdad de la ciencia positiva), y la tercera, donde “El niño es inocencia y olvido, un nuevo comienzo, un juego, una rueda que gira por sí misma, un primer movimiento, un sagrado decir sí. [...] para el juego de la creación se necesita un sagrado -decir sí-: el espíritu quiere ahora su voluntad, el apartado del mundo gana su mundo”, (2010, p. 37). El niño es la fase del nihilismo, de ese otro nihilismo que se acerca a la voluntad de poder y al superhombre cuya verdad se manifiesta en el principio: “No hay ninguna verdad”. La potente creatividad, capacidad heurística e imaginación del niño es atropellada por las frustraciones del adulto, y por una escuela y una docencia que en mucho de los casos las prolongan.

La emancipación de las y los estudiantes, pasa por la posibilidad de ser y construir “lo entre” a través de la conversación, pero esta posibilidad solo se generará en la medida en que las y los docentes encontremos la manera de “desaprender” desde las formas que nos han sido impuestas y aprender a co-construir saberes en la pedagogía del encuentro.

El diálogo⁸ cotidiano: el monopolio de la palabra y la verdad

En el diálogo, importa más el tema que el Sujeto

Gloria Rojas

En contraste con la experiencia entre Diana y sus niñas y niños, en este apartado presentamos el análisis y reflexión de como Karen -estudiante normalista de preescolar- vivió el intercambio verbal con sus estudiantes: Estaba, enfrascada en abordar un contenido específico del programa de estudios, solicita la atención porque ya van a “trabajar”.

La estudiante normalista lanza una pregunta la cual provoca una andanada de manos levantadas de niños y niñas que desean contestar. Escucha las respuestas otorgando la palabra, valorando y compartiendo comentarios referidos al sentido, pertinencia o desvarío de las voces de niñas y niños. Una vez que la respuesta esperada es recibida en la extensión, precisión y dirección, ella señala la pertinencia, amplía la respuesta y continúa con el desarrollo “del tema”. ¿Esta escena cotidiana, pueda ser

⁸ “Diálogo, del griego: *dialogus*, prefijo “*dia*” (a través) y la raíz “*logos*” (palabra, tratado, estudio)” (Corominas, 1987). Lo principal del diálogo en el aula es la interacción verbal de la razón, del pensar, de los procesos cognitivos, de la respuesta a un qué, a algo, un objeto. Tiene reglas y condiciones que directa o indirectamente se imponen a los interlocutores, por lo mismo, es más estratégico al estar dependiendo de intereses, intenciones, finalidades al poner sobre la mesa de discusión los acuerdos, el ceder y conceder para el consenso (Rojas, 2019). El diálogo es planificado y determinado, sujeto a la tematización y problemáticas orientadas a la resolución del conflicto, es cercano a la reflexión y a la deliberación, pero el binomio pregunta-respuesta es el escenario pedagógico en la enseñanza y el aprendizaje, por lo tanto, al importar más el objeto en el diálogo, el sujeto se supedita a la temática establecida (Rojas, 2019).

interpretada como el diálogo que se genera al interior del aula? ¿Es así? ¿Qué alcances y limitaciones tiene con respecto a la conversación? Y más importante aún, en una interacción en este tenor ¿Es posible construir una nueva relacionalidad intersubjetiva con el Otro y arribar a un nos (otros) en la educación formal desde este tipo de intercambio?

Para atender a estos cuestionamientos, compartimos una reflexión de nuestra estudiante normalista⁹, la cual, se encuentra registrada en su diario del docente y fue recuperada en su documento recepcional:

Apenas descubro que he realizado lo mismo que algunos de mis profesores [...] Me doy cuenta que las clases que doy se dirigen en mayor medida a los monólogos a los que tanto estoy acostumbrada. Reflexionando mi práctica percibo que durante una intervención me limito a garantizar el silencio de mis alumnos, un ejemplo de esto es que "para iniciar una clase comienzo a mencionarles a los niños lo que estaremos trabajando en el día, comienzo a platicarles sobre el tema que fue elegido, un ejemplo pueden ser las figuras geométricas, siempre me he interesado en realizar preguntas a mis alumnos en donde pueda hacer uso de sus aprendizajes previos para guiar mi clase, pero es hasta ahora que descubro que la mayoría de estas preguntas que realizo, realmente no permiten que los niños reflexionen, que cuestionen las cosas o que genere un debate, las preguntas que realizo son cerradas y muchas veces inducidas a la respuesta que requiero para componer mi clase de una forma más "fluida", pregunto ¿Qué figura es ésta?, ¿alguien sabe cómo se llama?¿por qué?, solo es este momento, en donde cuestiono a los niños. Cuando les cedo la palabra, y lo que considero peor aún, es que hago uso de las participaciones para darles la palabra y solo a un número muy pequeño de niños, sólo a los que estén bien sentados y callados tienen la oportunidad de participar, las respuestas que los niños me dan muchas veces pueden ser variadas y otras veces acertadas, pero lamentablemente si son erróneas mi única respuesta es [...] ok muchas gracias, pero ¿qué crees? El nombre de esta

⁹ El presente capítulo contrasta las experiencias, percepciones y registros realizados en dos escuelas normales públicas situadas en abismales diferencias contextuales: la zona urbana de Ecatepec en el Estado de México y la región indígena de la Montaña del estado de Guerrero. En ambas, encontramos vivencias e intercambios verbales potentemente comunes.

figura es [...] Cierro por completo la reflexión que los niños puedan tener al escuchar respuestas variadas dando verdades absolutas inapelables, el control de grupo es algo que siempre me ha interesado, quizás porque a mis maestros de prácticas les importa ver el orden que tenga dentro del aula, el orden que tenga frente a alumnos quietos y callados, prestando en todo momento su atención. (Bruno, 2017)

Al expresar “*me doy cuenta que las clases que doy se dirigen en mayor medida a los monólogos a los que tanto estoy acostumbrada*”, así como las diversas afirmaciones, interrogantes, reflexiones y decisiones tomadas en el aula, Karen reconoce serias limitaciones en el sentido y desarrollo del intercambio verbal con sus docentes durante su proceso formativo y ahora se reproduce con sus niños y niñas. Lo que los docentes nombramos como “diálogo” en el aula, no posibilita el “lo entre” de los actores educativos. Karen comparte que a pesar de que “*comienzo a platicarles sobre el tema que fue elegido*” y a pesar de reconocer la importancia de las preguntas, las cuales son inducidas en espera de una respuesta “*correcta*”. Se percata que genera un:

(...) tipo de interacción mediada por la pregunta del maestro que hace que los estudiantes participen, lo que implica que el maestro direcciona la interacción que responde a los cuestionamientos planteados por él, quien siempre tiene cierto tipo de respuestas preestablecidas y a veces llama la atención sobre aspectos comportamentales que condicionan el escenario de la conversación. (Mercer, 1997)

Direccionar la interacción verbal mediante preguntas en las que el docente ya tiene preestablecidas las respuestas, es un hecho muy frecuente en el aula, que anula de facto la capacidad conversacional de los actores. Karen, en su reflexión, se dio cuenta que sus preguntas implicaron la domesticación del comportamiento del otro. Recuperando la experiencia del apartado anterior ¿Diana tuvo la necesidad de controlar y mediatizar el comportamiento del Otro? Hemos podido presenciar como la apertura que genera la conversación es capaz de convocar, de apasionar a los

actores que participan de su construcción, el interés de los estudiantes por compartir durante la conversación, genera una participación consensuada, de escucha frente a lo que el Otro tiene que decir. La participación y la escucha son fundamentales para la construcción intersubjetiva, es decir, la posibilidad del “lo entre” de los actores educativos. “Lo entre” a partir de la conversación que se vive rompiendo el monólogo docente que se genera a partir de la prescripción y la verificación de metas y saberes preestablecidos.

Karen sufre por la imposibilidad de un encuentro intersubjetivo con sus estudiantes de ahí que ante la ausencia de “lo entre” de la conversación, se tenga que enfrentar a la preocupación por *“componer” su clase de forma más “fluida”*. La necesidad de controlar los cuerpos de sus niños y niñas, lo cual se objetiva en lo que expresa; *“hago uso de las participaciones para darles la palabra y solo a un número muy pequeño de niños, sólo a los que estén bien sentados y callados tienen la ‘oportunidad’ de participar”*, cierra el intercambio. La selección de corporeidades y el cierre abrupto de la reflexión de las niñas y niños, implica que la palabra intercambiada gire en torno a verdades absolutas, a un mundo “dado” por la lógica disciplinar y por la visión hegemónica de intervención docente centrada en el “deber ser” de la corrección, el logro de saberes terminados y aprendizajes esperados.

De este modo, en contraste con las potencialidades de la conversación, donde el centro son los sujetos y la posibilidad de convertir(se) a partir del encuentro de sus mundos, parece que los docentes partimos del origen etimológico de la palabra diálogo. Es decir, como discurso racional de lo cognitivo, logos, ciencia o tratado. Si pensamos el intercambio con los estudiantes desde este marco de significación, entonces condenamos la aventura intersubjetiva que el intercambio puede representar a dos prisiones insalvables: la desigualdad y lo dado por la razón disciplinar.

En torno a la primera prisión, la permanente desigualdad a partir de la relación saber-poder, de ahí que Karen es la única que otorga la palabra (por supuesto a los que están bien sentados y callados). Con Diana esta desigualdad no existe, ya que ella no se coloca ni vive el intercambio como la evaluadora de las ideas expresadas por las niñas y niños. Ante la afirmación y pregunta expresa de Mariana: *“¡Leche! Los cocodrilos bebés toman leche, porque no tienen dientes. ¿Verdad maestra?”* “No lo sé, ustedes son los investigadores del tema. ¿Qué opinan?” Diana se atreve a bajarse del pedestal del monólogo que el saber docente y el diálogo hegemónico otorgan. Mientras que Karen está permanentemente valorando si las respuestas son correctas, lo cual en gran medida es el origen del sin sentido para los estudiantes y de ahí los problemas de disciplina que se viven cotidianamente.

De ahí que Karen manifieste *“el control de grupo es algo que siempre me ha interesado, quizás porque a mis maestros de prácticas les importa ver el orden que tenga dentro del aula”*. El intercambio con niñas y niños entonces está signado por la disciplina entendida como control de los cuerpos, para poder hablar de las cosas que importan¹⁰ en planes y programas de estudio, en las lógicas de estandarización del discurso de la calidad, pero que no necesariamente son importantes para las y los estudiantes, en el aula, de ahí que el control del comportamiento se viva como una constante en la relación docente-discente.

Por otra parte, el “ser” como posibilidad “abierta” que es potenciado en la conversación, está encerrado en el diálogo “de lo dado” por la razón disciplinar. Lo que bien constituye una segunda prisión. Por eso Karen comparte, *“ok muchas gracias, pero ¿qué crees? El nombre de esta figura es...”* Es decir, entre los actores que se

¹⁰ Es común que en jornadas de práctica en escuelas de educación básica, las y los normalistas -por indicaciones de sus docentes- desplieguen su “creatividad” para el “control de grupo”, control basado en normas y acciones disciplinarias para restaurar el silencio y la regulación de los comportamientos “pedagógicamente correctos”.

encuentran en el aula, la docente es la poseedora del saber y del poder, que es capaz de determinar quién posee la verdad. En este sentido, el diálogo se circunscribe a la búsqueda de la verdad racional, lógica de los saberes legitimados.

Constituye una acción de cerrar la puerta a los mundos, a los saberes, a lo impensable y lo imposible, por ejemplo, de los cocodrilos que toman leche, los cuales sí tienen cabida en la conversación, lo que lleva a plantearse ¿Cuántos saberes quedan excluidos del intercambio de la palabra en un diálogo así? Si los saberes construyen subjetividad ¿Cuántas subjetividades quedan fuera? Este es el marco desde donde se genera gran parte de los intercambios en el aula hoy en día¹¹. Cuando se busca *“trabajar” y desarrollar los “aprendizajes esperados.”*

Trabajo en el que uno de los integrantes del grupo (el o la docente) posee ese saber legitimado y valioso que debe ser reproducido en el aula por el resto de los integrantes de ese colectivo a partir de un intercambio permanentemente jerárquico y desigual. El diálogo desde *el logos* encumbra al objeto de conocimiento y desplaza a los sujetos del conocimiento.

A diferencia de lo vivido con Diana, la valoración de los discursos y saberes que se intercambian en la experiencia vivida por Karen, son permanentemente evaluados por ella, por la dueña del saber-poder. Es decir, mientras que en la conversación generada por Diana son los niños y niñas quienes valoran, contrastan, resignifican, dudan y construyen; Karen está atrapada como muchos docentes, en una relación pedagógica centrada en el logro de objetivos, estándares y aprendizajes esperados. Relación que nos habla de una tradición formativa anglosajona, donde la evaluación

¹¹ Antes de la Pandemia del Covid-19 el carácter hegemónico del pensar, el de la razón en el diálogo escolar desplazaba todo indicio de expresión libre de las subjetividades de las niñas y niños, ahora, en esta transición a la presencialidad, la alteración y exacerbación de sentimientos y emociones que arrojó el encierro y el miedo al contagio, corre el riesgo de que se excluyan, es decir, que los saberes del sentir sigan ausentes en la conversación del aula.

y la prescripción desde el saber-poder son dispositivos que garantizan la productividad del proceso educativo. Los últimos 30 años hemos centrado nuestra labor docente en este sentido, así,

Hoy más que nunca, con respecto a la evaluación, estamos en entornos que se rigen por criterios de eficacia y operatividad, con una obsesión cada vez más creciente de resultados controlables y medibles por el saber experto, por la competitividad, por el ser productivos y conmensurables. La obsesión por evaluar ha desplazado el deseo de enseñar. (Rojas, 2019, p.179)

La eficacia y la operatividad, el control la medición objetivada en evidencias, no solo ha desplazado el deseo de enseñar, también ha desplazado el deseo de aprender. De ahí, el sin sentido y la crisis que la escuela representa para muchos de nuestros estudiantes hoy en día. La eficacia y la operatividad además, desplazan la atención de los actores educativos que deberían de ser el centro de la acción pedagógica; los docentes se encuentran atrapados en la cárcel de la construcción de los medios para lograr los fines que les han sido impuestos y, los estudiantes se convierten en los objetos donde recaen dichos fines.

El diálogo entendido en este sentido, condena al trabajo a trabajo enajenado, a partir de exigencias que provienen de la exterioridad; *“comienzo a mencionarles a los niños lo que estaremos trabajando en el día, comienzo a platicarles sobre el tema que fue elegido”* ¿Cómo fue elegido el tema del día? Son contenidos, vividos como “temas” es decir objetos, exterioridades a abordar que buscan “aprendizajes esperados” ¿por quién? Por un discurso generado desde el saber-poder de los expertos en educación. Son competencias discursivas que se han convertido en verdad legitimada y se imponen como dispositivo de valor agregado al sujeto que ha de respon-

der a las exigencias del mercado global¹². Docentes y estudiantes están atrapados en un diálogo entendido desde este marco. Es la educación bancaria¹³ denunciada por Freire (excelentemente disfrazada a partir de los marcos constructivistas¹⁴).

¹² "...todos aquellos que estuvieron emparentados con la idea de competencias [...] están completamente adheridos a los atributos considerados virtudes de esta época, para decirlo de otro modo, si ustedes toman la idea de competencias [...] si ustedes revisan la definición de competencias hay un niño al principio que rápidamente desaparece [...] Por lo tanto, todo proyecto formativo que se vuelva transparente a esta luminosidad de atributos de una época, va a considerar que el modelo educativo tiene como referencia: no a la infancia [...] mal que nos pese, sino a la idea de un adulto adaptado al mercado laboral". (Skliar, 2019).

¹³ "...cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en `vasijas`, en recipientes que deben ser `llenados` por el educador. Cuando más vayan llenando los recipientes con sus `depósitos`, tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen `llenar` dócilmente tanto mejor educandos serán. De este modo, la educación se transforma en un acto de depositar [...] En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción `bancaria` de la educación..." (Freire, 2005, p. 78).

¹⁴ Con la entronización del paradigma constructivista en el lenguaje y la prescripción curricular sedimentadas principalmente en valiosos aportes de Piaget y Vigotsky, se vivió un circuito comunicacional de abstracciones y formulaciones teóricas. En su praxis, el docente no pudo posicionarse con el nuevo paradigma en el aula, los resultados siguen siendo magros; por tanto, el constructivismo quedó -en el mejor de los casos- en una mecanización de diagramas (Zona de Desarrollo Próximo, etc) y la memorización conceptual de las etapas de desarrollo cognitivo.

La Nueva Escuela Mexicana: grietas¹⁵ y agrietamientos para poder conversar

La tarea principal de la educación en la Nueva Escuela Mexicana es propiciar que niñez y juventud, junto con sus profesoras y profesores, vayan al encuentro de la humanidad de las otras y los otros.

SEP

La urgencia de construir nuevos posicionamientos epistémicos, nuevos sentidos entre los actores educativos y los objetos del saber, nos remite a la necesidad de problematizar la Nueva Escuela Mexicana (NEM) a partir del siguiente cuestionamiento: ¿cuáles son los alcances y limitaciones de la Nueva Escuela Mexicana en torno a la recuperación y construcción de la conversación al interior del aula? Evidentemente que hay una aspiración bien-intencionada de la NEM, sujeta a trans-

¹⁵ La “grieta” es una potente metáfora, un método y a la vez, un planteamiento teórico/conceptual de John Holloway. Para una mejor comprensión, le antecede un análisis acucioso de cómo el antropocentrismo, la racionalidad de la modernidad capitalista del sistema mundo global, aceleran vertiginosamente la destrucción de las condiciones generales de existencia de la humanidad: devastación forestal, territorial y ambiental, cambio climático, pandemias (Covid-19 es ejemplo), depredación de recursos, agotamiento de cuerpos de agua dulce, hambrunas, miserias, violencias y migraciones. Poco a poco se puede normalizar la posibilidad de llegar al punto DEL NO RETORNO, es decir, la imposibilidad de detener la extinción de nuestra especie y la continuidad de la vida en el planeta. Holloway, nos presenta una metáfora, “...la de una pesadilla inspirada en el cuento ‘El pozo y el péndulo’ de Edgar Allan Poe (2009). Estamos todos en una habitación de cuatro paredes, un techo, un piso y no hay ventanas ni puertas[...]Las paredes avanzan hacia el medio de modo gradual, unas veces de forma más lenta, otras más rápido[...]amenazando aplastarnos hasta la muerte. Se generan discusiones en la habitación, pero en lo esencial se centran sobre cómo arreglar el mobiliario. La gente no parece ver el avance de las paredes[...]Algunos se rehúsan absolutamente de verlo[...]Otros ven el peligro y lo denuncian[...]y miran hacia un día en el futuro en el que no habrá más paredes. Otros, y entre ellos me incluyo, se lanzan contra las paredes y tratan desesperadamente de hallar grietas o fallas por debajo de la superficie o de crearlas golpeando las paredes. Esta búsqueda -y creación- de grietas es una actividad práctico-teórica[...]también un detenernos a reflexionar y buscar las grietas o las fallas en la superficie. Las dos actividades son complementarias, la teoría sólo tiene sentido si se la entiende como parte del esfuerzo desesperado por hallar una salida, por crear grietas que desafíen el avance aparentemente imparable del capital, de las paredes que nos están empujando hacia nuestra destrucción[...]Quienes corremos buscando, viendo grietas que son invisibles a los ojos de los que permanecen sentados[...]La apertura de las grietas es la apertura de un mundo que se nos presenta como cerrado[...]El método de la grieta es el método de la crisis: quisiéramos comprender a la pared, pero no a partir de su solidez, sino desde sus grietas”(Holloway, 2011, pp. 8-9).

formar el sentido de la interacción verbal entre los actores escolares, con mayor énfasis que nunca antes, desea que los docentes asuman y se posicionen pedagógicamente de otra manera al promover el diálogo con los estudiantes.

Sin embargo, en esta propuesta planteamos el encuentro en el aula desde otra colocación epistémica y ética, es decir, desde el reconocimiento y aceptación del Otro - estudiante-, desde la perspectiva levinasiana¹⁶ que excede al Yo docente desde mi mismidad¹⁷ en relación al Tú estudiante desde la alteridad¹⁸. Solo así, podemos arribar a un escenario conversacional intersubjetivo. Las limitaciones son muy evidentes y el mayor riesgo en la implementación de la NEM, es que las y los docentes frente a grupo no alcancen a interrumpir las inercias de procesos pedagógicos encarnados por decenios de políticas neoliberales, donde el diálogo condensó la interacción unidireccional, la interrogación prescrita, la hegemonía lingüística, las voces autoritarias y la lógica de preguntar sólo para obtener la respuesta de los estudiantes. En fin, todo un desafío para transformar el ambiente de simulación que se ha normalizado en la mayoría de aulas mexicanas.

¹⁶ Emmanuel Lévinas (1906 Lituania-1995 Francia), es considerado el filósofo de la ética y la alteridad: El sujeto debe responsabilizarse de los Otros hasta el punto de renunciar a sí mismo (Llorente, 2017). Se opuso a la subjetividad cartesiana que erigía al Yo "pienso, luego existo" como también a la ontología heideggeriana centrada en el Ser, ambas como fundamento de todo conocimiento. La ética constituye la raíz vertebradora de la filosofía levinasiana, con categorías que penetran en la corporeidad y la subjetividad: el Otro y lo Otro, el rostro, el encuentro cara a cara, la hospitalidad, la caricia, entre otros, son aportes que influyen y transversalizan la filosofía del siglo XX y el presente. Mirada que nos interpela como educadores frente a la responsabilidad de ser con ese Otro que no soy yo en el aula.

¹⁷ La Mismidad es una expresión levinasiana que refiere a la totalidad del Yo, "la identidad del Yo" (Llorente, 2017, p. 8), la interioridad expresada en la supremacía del Yo como "el carácter de lo siempre-mío-propio del Yo" (Theunissen, 2013, p. 299). La supremacía del yo como impronta moderna, es cuestionada desde la filosofía levinasiana. Cuestionamiento que visibiliza aristas de relación entre los docentes y los estudiantes que es urgente problematizar y transformar.

¹⁸ La alteridad es de los pocos conceptos que siguen ejerciendo un dominio poderoso sobre el pensamiento filosófico del siglo XX y XXI (Theunissen, 2013). Es la categoría levinasiana de todo aquello que excede a mi mismidad, es decir, "el Otro es Otro radicalmente en un sentido mucho más original y profundo: es absolutamente Otro por el simple hecho de no ser Yo" (Llorente, 2017, p. 65). La alteridad como irrupción como, incertidumbre, como alteración del Yo es fundamental para problematizar el lugar del docente en la relación pedagógica.

Lo anterior nos conduce a un segundo cuestionamiento: ¿la propuesta del diálogo de saberes de la Nueva Escuela Mexicana posibilita el “encuentro” entre docentes y estudiantes? Al respecto la NEM plantea *“(...) un diálogo de saberes para ‘escuchar’ las ciencias, las artes, la literatura, la historia, la filosofía, la vida cotidiana de otras culturas y pueblos hasta ahora invisibilizados o decididamente discriminados del currículo oficial.”* (SEP, 2022, p. 117). En el mismo sentido, afirma que *“(...) una ética de diálogo, cimentada en valores como la reciprocidad [...]un diálogo de saberes que involucra a la ciencia occidental, los pueblos indígenas [...]un diálogo con la naturaleza [...]de una ética y normas de cuidado de sí misma y mismo (...)”* (p. 117). Con lo antes expuesto las apuestas de la NEM están muy claras, articulan y sostienen un discurso bastamente referenciado en una multiplicidad de autores, textos y líneas de pensamiento, que le dan sentido a las intencionalidades para transformar el proceso educativo nacional. El problema central son las ausencias de dispositivos que orienten una nueva relación pedagógica recreada en el imaginario del docente para ir a una nueva dimensión del “encuentro” en el aula, un encuentro como filosofía dialogal de la escucha (Theunissen, 2013) y la hospitalidad del pensamiento, de la palabra y cordialidad con el otro (Berlangua, 2015).

La NEM, pretende instalar el diálogo simétrico entre estudiantes y profesores. Pero ello, requiere hacer un giro epistémico radical y atrevidamente interesante; el problema es que no están muy claras las complejidades de los procesos educativos que el docente necesita transitar y agenciarse para pasar del deber ser, a los niveles de concreción didáctica del diálogo en el aula. Indudablemente que son evidentes las intencionalidades de la NEM al deslizar la recuperación lingüística del diálogo como esa *“exigencia existencial”* (Freire, 2005, p. 107), donde en el *“lugar de encuentro, no hay ignorantes absolutos ni sabios absolutos: hay hombres que, en comunicación, buscan [...] su vocación de ser más”* (Freire, 2005, p. 110).

Desde otra mirada, la NEM plantea la centralidad pedagógica del diálogo en la integración del conocimiento disciplinar y los saberes comunitarios al enunciar que “(...) *la dinámica curricular de la escuela desde lo común, acoge la problematización de la realidad como estrategia central para el diálogo y la integración del conocimiento (...)*” (p.22); además, de otro tipo de relación e intercambio estratégico en el que dialoga el programa de estudio sintético que contiene gran parte del conocimiento disciplinar nacional, con el programa analítico que incorpora la contextualidad de la vida cotidiana y la convivencia con otros saberes (SEP, 2022).

A pesar de que la NEM sostiene el diálogo de saberes que demanda una perspectiva intercultural crítica, hemos visto cómo éste nos atrapa en el logos disciplinar, en la prescripción y el logro de lo dado desde el saber reconocido y hegemónico. Construir lo común, hacer comunidad, solo es posible desde actores sociales que se viven desde “lo entre”, de actores sociales (docentes, padres de familia y estudiantes) que son concebidos como agentes de palabra valiosa desde donde se constituyen mundos posibles. De personas con cuerpo y sentir cuya posibilidad no se reduce a la reproducción de lo dado y verdadero, sino a la búsqueda, a la co-creación desde territorios concretos significados.

Hablar de comunidad sin perfilar de manera contundente en todos los párrafos del Plan de Estudios la categoría “territorialidad”, despoja al concepto de su anclaje histórico-cultural y político que se piensan desde una territorialidad (esta última entendida no solo como espacio geográfico, sino como memoria colectiva, identidades culturales, tradiciones y creaciones humanas activamente producidas) que permite la comprensión de prácticas, saberes, creencias, que se construyen a partir de la con-ver-sión con el Otro ; de hablar de lo valioso de nuestras vidas, de nuestras dolencias, nuestros miedos, anhelos y utopías. Es decir, de “lo entre” que nos vuelve cuerpo vivo con y para el Otro de mi comunidad.

Lo cual solo es posible con mi palabra expuesta en conversación, donde la vida se expresa, se comparte y se expone, siendo estos elementos fundamentales para dar sentido a los procesos formativos. Empoderar a estudiantes y docentes desde su capacidad de agencia para construir comunidad, es urgencia ineludible ante la situación de descomposición del tejido social, el deterioro de las relaciones humanas y de convivencia, en el que las niñas, niños y jóvenes están mirando con naturalidad las atrocidades y desgarramientos que se hacen a las corporeidades (Sánchez, 2021) y de las alarmantes violencias contra los más vulnerados, fenómenos que avanzan vertiginosamente hacia su normalización en la vida cotidiana.

Pero, dada la carga hegemónica que hemos vivido en los último treinta años, el diálogo de saberes planteado por la NEM es insuficiente para posibilitar el rompimiento epistémico que necesitamos para posicionar la unidad comunidad/territorialidad, que permita a los actores sociales descubrir la magia y la potencialidad pedagógica de “lo entre” y hacer territorio con el Otro y para el Otro a partir de la dignidad y la justicia como forma de relación en el mundo que habita.

Desde este marco, urge posicionar a la conversación entre estudiantes, docentes y su comunidad. Es desde esta perspectiva que realmente se podría pensar la construcción de proyectos donde el centro está en función de las necesidades de los actores educativos que viven en comunidad; está en los proyectos que surgen de la territorialidad comunitaria al dinamizar, problematizar, recrear saberes, conocimientos y lograr los aprendizajes requeridos para atender esas necesidades. Es lo que da sentido a la interpretación, a la “flor”¹⁹ que significa una nueva colocación epistémica y el punto de quiebre hacia el nuevo horizonte filosófico, humanístico y pedagógico que nos plantea la Nueva Escuela Mexicana.

¹⁹ La “flor”, representa la integración curricular y el nuevo horizonte epistémico y pedagógico de la NEM, entrelaza a las personas (niñas niños, adolescentes y jóvenes) en el centro con la comunidad/territorio, los cuatro campos formativos y los siete ejes articuladores. Se encuentra en la página 142 del Plan de Estudios de educación básica 2022.

De ahí que, si bien dimensionamos como una perspectiva transformadora el plantear las progresiones de aprendizajes y los rasgos del perfil de egreso con verbos en la tercera persona del plural, es decir, que denotan que el aprendizaje y la construcción de saberes es una tarea que permite construir “el nosotros” y, donde además se prioriza el diálogo como construcción de estos saberes, consideramos importante que en la NEM no solo se reconozca la desigualdad y la injusticia:

En la educación pública obligatoria ha prevalecido un discurso que argumenta las desigualdades sociales, económicas y culturales sobre la base de cualidades individualizantes como son las “inteligencias”, “competencias”, “talentos”, “facultades innatas”, “dones”, que tienden a ser estandarizadas y objetos de medición para distinguir a unos de otros bajo la lógica de que existen infancias inferiores que fracasan y otras que son superiores y destacan. (SEP, 2022, p.9)

Es importante que en el planteamiento se reconozca también la desigualdad en que se ha generado el diálogo en el aula, cómo el poder atraviesa las relaciones que le dan vida a la educación formal. Poder que es ejercido por diferentes actores, que permea la relación pedagógica y que, si no se reconoce y problematiza, “lo entre” para construir y ser en comunidad, es imposible. Esto implica también cuestionar desde una exigente criticidad, la idea del docente como mediador, dado que esta figura contiene una carga simbólica de aparente neutralidad y posicionamiento acabado frente al saber que se construye (cuando el propio docente también está en co-construcción con sus estudiantes, con sus pares, con su comunidad). Co-construcción que solo es posible a partir de la conversación.

En el mismo sentido, con los elementos que entrelazan la integración curricular, la autonomía profesional y la comunidad/territorio, así como los campos formativos, los ejes articuladores y las estrategias nacionales (SEP, 2022), ¿es posible avizorar

grietas y agrietamientos en el sentido de construir procesos que profundicen una sólida transformación, epistémica, pedagógica y social? Creemos que sí, a pesar de que se reconoce que al ser política de Estado, la

Nueva Escuela Mexicana es una construcción del poder hegemónico [...] tiene capacidad [...] de presentarla como consenso [...] no se trata de negar que algo ha cambiado [...] negar que algo ha cambiado nos puede llevar a luchar con lo que ya no está siendo (...) (Berlanga, 2022).

Decir sí, es abrir un gran campo de posibilidades siguiendo la postura crítica de Marco Eduardo Murueta (2022) sobre el currículo en general. Decir sí a las grietas y agrietamientos por la NEM y sobre ella misma, es posicionar el “Aún No” filosófico de Ernst Bloch (2004) y las expresiones profundas y significativas que fortalecen el pensamiento blochiano de Ana Cecilia Dinerstein (2021); ese “Aún No” significa que tanto la política educativa, el Sistema Educativo Nacional y este nuevo Plan de Estudios de educación básica 2022 no alcanzan a cerrar el todo educativo cultural y comunitario, no está totalmente cerrado; pero también, nos enfrentamos al enquistamiento de todo un conjunto de prácticas educativas, que por decenios dominaron la subjetividad y el control del imaginario pedagógico de los actores educativos.

Es así, como se afirma, que los docentes tenemos la posibilidad de abrir grietas en el territorio de nuestro quehacer escolar para avanzar en esta oportunidad histórica de dar una vuelta de tuerca a la formación ciudadana de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes de nuestro país. Decir sí, es apropiarse del planteamiento curricular de la NEM, para ampliar su perspectiva desde la experiencia pedagógica cultivada desde nuestras aulas; porque si dejamos todo ello a la deriva, la NEM puede significar un dispositivo estatal funcional de regulación de proyectos y discursos críticos, pero con fines de subalternidad y de control.

Es intentar entenderla como la metáfora del “tren” (del ferrocarril)²⁰, la NEM como ese tren con una potente locomotora (Plan de Estudios 2022) en el que los docentes no sólo hay que adelantarnos a hacer los “cambios de vía” desde el aula escolar, sino tomar esa coyuntura y circunstancia histórica, subirnos al alcabúz y a todos y cada uno de los vagones y si es posible, llegar hasta donde está la locomotora. Al quedarse en la contemplación, se corre el riesgo de que el grueso de los docentes se paralice y no hagan el esfuerzo por equilibrarlo y el tren de la NEM se descarrile antes (como lo pretenden las fuerzas de la derecha empresarial, intelectual y mediática) o se nos descarrile en el crucero al inicio del próximo ciclo escolar 2023. La afirmación y postura que planteamos insistentemente, es que la NEM contiene posibilidades y condiciones para que educadores y educandos podamos ir en la búsqueda de fisuras y agrietar un sistema educativo que ha generado desigualdad en los últimos 30 años.

Es imposible negar que los elementos de la estructura curricular y la postura crítica de los enunciados contenidos en la NEM y en el nuevo Plan de Estudios, son planteamientos novedosos que, al mirarse desde otros ángulos, rompen con la lógica del discurso de la calidad educativa, la educación por competencias, los aprendizajes esperados y la evaluación estandarizada, entre otros. La primera hegemonizó el lenguaje de la política educativa neoliberal, solo recordemos que dicho concepto de calidad²¹ se entronizó a la vida educativa desde el ámbito de la producción y la reconversión industrial, donde la oferta se sujeta a las exigencias de la demanda y

²⁰ La metáfora del tren fue puesta en el debate por Benjamín Berlanga en un conversatorio con el colombiano Marco Raúl Mejía y la mexicana Ysabel Camacho Norzgaray. Berlanga sólo comentó que se tendría que buscar un “cambio de vía” para que el tren de la NEM gire más a la izquierda. El evento se denominó: “Pedagogías e interculturalidad crítica vistas desde las epistemologías del Sur en el marco de la entrada en vigor del pilotaje de la Nueva Escuela Mexicana”, realizada en canal de Youtube y Facebook el día 27 de agosto de 2022. Semanas después se conoció en los medios sobre el amparo y resolución de un Juez federal para suspender el pilotaje que iniciaría en octubre del mismo año.

²¹ En la industria tradicional y convencional, como en los procesos productivos del mundo digital, el control de calidad es el procedimiento que garantiza que el producto corresponda a los estándares de exigencia, deseo y gozo de los consumidores. Es oferta y demanda en el que la calidad provoca una vertiginosa competencia en la lucha por la hegemonía del mercado.

de un producto que responde a las necesidades del mercado; es decir, la calidad expresó la síntesis de la mercantilización del hecho educativo despojándolo de ser un acontecimiento ético y humano, el cual, implicó que por décadas viviéramos la sujeción de los procesos formativos al logro de estándares demandados desde los organismos financieros internacionales. Donde las necesidades concretas, territorializadas de las infancias, juventudes y sus comunidades quedaban supeditadas e invisibilizadas ante las demandas de un sistema depredador que requería de la formación de subjetividades que se ajustaran a las leyes de la oferta y demanda del mundo globalizado.

Esto ha dado paso a un tipo de institución educativa que es valorada, no por su capacidad para enseñar, aprender y favorecer la construcción de relaciones educativas, pedagógicas, sociales y culturales, sino por su función distributiva de las trayectorias de las y los estudiantes, la cual se aboca, preponderantemente, a la formación de capital humano (SEP, 2022, p.10).

Los cuestionamientos que surgen son, ¿cómo romper con décadas de una formación y práctica docente centradas en el logro de lo dado e impuesto desde la exterioridad del docente, de niñas, niños y el aula propia? ¿Cómo reconstruir intersubjetividades centradas en el esfuerzo individual y colectivo? ¿Cómo romper con docencias cuyo valor como profesionales sigue centrado en las evidencias que deben de objetivar el logro de lo dado?

¿Cómo transitar de la docencia subalterna a una docencia como agentes de transformación y creación de lo comunitario? Estos son los retos que actualmente tenemos en las escuelas normales y en otras instituciones formadoras de docentes y, de manera estratégica inmediata, con los docentes en servicio de educación básica en todo el país, porque seguir pensando en su “capacitación” instrumentalizada, como

cascada que atraviesa desde arriba hasta abajo todas a las estructuras burocráticas “envejecidas” de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para “actualizar” a los docentes frente a grupo, será contraproducente, porque la arremetida del tallerismo “capacitador” que se sufrió en los últimos tres sexenios neoliberales fue descomunal, fueron de tal magnitud, que aparte de paralizar y anestesiar la capacidad de crítica y el pensamiento creativo, se convirtieron en ritualidades técnico-operarias que posibilitaron el control de los cuerpos, los sentires y los pensares de los docentes de este país.

Lo contrario, sería contemplar un acompañamiento formativo (Vargas, 2015) imbricado con la creatividad de las tecnologías, la digitalización y redes sociales para que, desde plataformas interactivas, los docentes tengan acceso a la información, los análisis, reflexión y comprensión de los fundamentos y componentes de la NEM y los Planes de Estudio 2022.

La Nueva Escuela Mexicana cuenta con el potencial de posicionamientos críticos: la igualdad de género, la interculturalidad crítica, la inclusión, el pensamiento crítico, la educación estética, la vida saludable, el fomento a la lectura y la escritura, entre otros, que, desde su mirada ético-política colocan a la comunidad con la capacidad de abrir espacios desde la escuela y su nueva vinculación con el territorio contextual para hacer siembra y cosechar nuevas formas de relación y vida,

*(...) las relaciones que se desarrollan en la comunidad escolar no privilegia las acciones de los adultos hacia niñas, niños y adolescentes, sino que se plantea un diálogo entre sujetos con los mismos derechos y potencialidades[...]Lo común se expresa como una organización de procesos educativos y escolares inspirados en principios de apoyo mutuo y solidaridad, anclado en el diálogo entre el estudiantado y el profesorado[...]*en

la autonomía curricular de las maestras y maestros para decidir sobre su ejercicio didáctico, los programas de estudio y para establecer un diálogo pedagógico con las y los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje(...). (SEP, 2022, p. 18)

Sin embargo, la NEM aún no define una postura que revele un desafío a las penetrantes intencionalidades ideológicas e intereses de las grandes transnacionales que controlan el desarrollo de la tecnología de la información, comunicación y el mundo digital. Se percibe que asume una postura contemplativa al considerarlos dispositivos “aprovechables” en el trabajo pedagógico, en efecto, esto último no puede ser negado, se tiene que colocar el uso de la tecnología digital como instrumento potencial en la pedagogía del encuentro, pero, se omite enunciar que, las redes sociales, los teléfonos inteligentes y los streaming se apoderan, hegemonizan y controlan el tiempo, el pensar, sentir, el deseo, el consumo y la interiorización de estudiantes y docentes.

Es necesario reconocer -por más duro que así sea-, que la docencia y la escuela cada vez están dejando de ser (al igual que la familia) transmisión de humanidad hacia estas nuevas generaciones (Berlanga, 2022). Es necesario colocar a los sujetos en el encuentro conversacional del aula y la comunidad, por encima de la visión instrumentalizada de la infoesfera digital.

De este modo, especialmente el potencial que implica la perspectiva crítica de la NEM, mirada que, desde su mirada ético-política coloca a la comunidad como capaz de generar grietas, hacer siembra y cosechar nuevas formas de relación y vida, es que consideramos que educación formal puede constituirse en ámbito de la transformación que se señala en esta Reforma Curricular, pero que solo es posible desde la construcción de otras formas de relación y encuentro entre los actores educativos.

De ahí que es urgente trascender el diálogo y colocar a la conversación como eje epistémico- político de relación entre docentes y estudiantes como forma otra que, para poder emerger, requieren del cuestionamiento de las maneras en que hemos entendido la práctica del diálogo y el sentido mismo de la educación formal, como arte donde los cocodrilos pueden tomar leche, para generar lo imposible y lo impensable que recupere la esencia de lo humano en el encuentro intersubjetivo.

Referencias

Buber, M. (2005). *Yo y Tú*, Caparrós Editores.

Bruno Vázquez, K. (2017). *Educación Holística: El Principio de Unicidad en Educación Preescolar Una experiencia en tercer grado*. Informe de prácticas profesionales. Licenciatura en Educación preescolar. Escuela Normal de Ecatepec.

Berlanga, B. (2015). *Acerca de la fuerza de la palabra: la narración como empalabramiento del mundo, como saber de la vida y como promesa movilizadora. Seis ideas*. UciRed.

_(2022). Pedagogías e interculturalidad crítica vistas desde las epistemologías del Sur en el marco de la entrada en vigor del pilotaje de la Nueva Escuela Mexicana, <https://www.youtube.com/watch?v=2ZYsSXRrV0c>

_(2022). Redieem México-Paulo Freire, Círculo de Cultura, en https://youtu.be/Awdcx6C_mwU

Bloch, E. (2004). *El principio esperanza [1]*. España: Editorial Trotta.

Curiel Santana, D.Y (2017) *Construyendo(me) espacios interculturales inclusivos: Filosofía para niños en preescolar*. Informe de prácticas profesionales. Licenciatura en Educación preescolar. Escuela Normal de Ecatepec.

Charabati, E. (2016). Los saberes invisibles, *Voces de la Educación*. 1 (2) 12-15 <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/16>

_(2017) Saberes: apuntes para una delimitación conceptual y sus implicaciones pedagógicas en la producción de alternativas y la formación de los sujetos de la educación. En Gómez Sollano, M. y Corenstein Zaslav, M. (Coords) Saberes, sujetos y Alternativas pedagógicas. Contextos, conceptos y experiencias, UNAM.

- Dinerstein, A. (2021). *Ana Cecilia Dinerstein & Benjamin Berlanga: Politizar la esperanza en tiempos de pandemia*, Otras voces en educación <https://youtu.be/mrFfCNq8f98>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores.
- Gutiérrez, Y. (2011). *Análisis de las concepciones disciplinares y didácticas sobre la lengua oral en la escuela colombiana actual: Un estudio sobre el desarrollo de la competencia discursiva oral en la educación media*. Tesis doctoral. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.
- Holloway, J. (2011). *Agrietar el capitalismo. El hacer contra el trabajo*. Ediciones Herramienta.
- Larrosa, J. (2002). Experiencia y pasión en *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel, 165-178*, Laertes
- Llorente, J. (2015). *Lévinas. El sujeto debe responsabilizarse de los otros hasta el punto de renunciar a sí mismo*. RBA.
- Mercer, N. (1997). La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos. Barcelona, España: Paidós.
- Murueta, M. (2022). *Diálogo con el autor*, DGESUM <https://youtu.be/UzxHzB14YWs>
- Nietzsche, F. (2010). *Así habló Zaratustra*. Gredos.
- Rojas Álvarez, G. (2019). *Escucha y conversación: un acercamiento desde las voces de maestros*. Tesis inédita de Doctorado, Universidad de la Plata, Argentina.
- Sánchez, M., de la Hidalga, A., Fuentes, A., Sánchez, J. et al (2021). *Desgarramientos civilizatorios. Símbolos, corporeidades, territorios*. UIA-Puebla, ITESO.
- SEP. (2022). *Plan de Estudios de la educación básica*. SEP.
- Skliar, C. (2010) *Infancia tiempo de intensidad*, Conferencia magistral. Portal @prener. <https://youtu.be/CSbnzYbEHOY>
- (2010^a) *Mirar la infancia por lo que es*, Conferencia magistral. Portal @prener <https://youtu.be/Jti5OsOqJUc>
- (2010^b) *Infancia ¿Qué es un niño?*, Conferencia magistral. Portal @prener. https://youtu.be/PxIQg1Z5v_A
- (2017) *Pedagogías de las diferencias*, Noveduc.
- (2019) *Pensar la educación hoy*, Conferencia magistral. Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de la Plata. <https://youtu.be/ZG7nUWk4oIA>

Theunissen, M. (2013). *El otro. Estudio sobre la ontología social contemporánea*. FCE.

UciRed-CESDER. (2022). *Seminario de pedagogía 1. Pedagogía del sujeto como disrupción*. UciRed-CESDER.

Vargas, R. (2015). Acompañamiento formativo: Una estrategia para la formación en investigación educativa de directivos, docentes y asesores de educación básica y superior, *Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade*, 5 (1) 35-49

<https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9686/9477>

De ser brecha de uso a relacionarse con el mundo digital para apropiarse del mundo

Iveth Gabriela Viguera Santillán

“La pandemia nos ha mostrado que la humanidad es el único continente y que los seres humanos estamos ligados profundamente los unos a los otros en materia y vida o, en otras palabras, entre lo que llamamos información, conocimiento, mente y espíritu”

Morín, 2021.

La pandemia global de COVID-19 que llega a México en marzo de 2020 arrojó a una intemperie que mostró que una cantidad considerable de población contaba con poco. Si bien, ya existía una profunda desigualdad en el acceso a los recursos digitales, dispositivos, conexión a internet, saberes específicos para explotarlos, entre otros, con la llegada de la pandemia, esa brecha dejó ver con toda crudeza dicha desigualdad y la dificultad de muchos para acceder al trabajo, la comunicación, el estudio, la compra de productos, el esparcimiento y otras necesidades básicas. No contar y tener acceso a un dispositivo de comunicación fue determinante para perder el trabajo o para realizar actividades de formación académica. Las tecnologías ya estaban entrelazadas con nuestra vida cotidiana, pero durante la cuarentena y lo que siguió, todo pasó a depender casi totalmente de ellas.

Dentro de este escenario, el mundo educativo fue uno de los más sacudidos y, en escala, la vida familiar, laboral y social fueron sacudidas repercutiendo en otras esferas de la vida personal, privada y pública. La pandemia se presentó como una situación que llegó sin aviso y sin tiempo para nada, para prevenir nada, cada estudiante, docente, padre e institución hizo lo que estuvo a su alcance para afrontar las situaciones que se fueron presentando en la realidad cotidiana. Desde el filo de esa realidad, notas periodísticas y artículos diversos, intentaron dar cuenta de la diversidad de estrategias e iniciativas educativas tomadas para afrontar las problemáticas emergentes entre las que se incluía sumar más tecnología y medios para hacer llegar la mayor cantidad de información hasta los lugares más remotos.

Estas iniciativas buscaban familiarizar y dar sentido pedagógico a tecnologías – estas últimas que de cualquier manera entraban a las aulas previo a la pandemia a un ritmo que costaba absorber-, que no resultaron fácil de gestionar debido a la tensión entre el vértigo -por momentos frenético, de aplicaciones y dispositivos-, y los tiempos de una institución muy heterogénea y con siglos de existencia que no lograba del todo incorporar dichas tecnologías. Esta tensa negociación entre escuela, hogar y tecnologías de un lado y, con estudiantes, docentes y padres del otro, con algunos pedagogos y expertos intentando officiar de árbitros, se desbordó frente al objetivo de intentar reanudar la mayoría de las actividades diarias (que tenía lugar en la escuela) ahora desde el hogar. El resultado fue de una cobertura casi imposible de atender en su totalidad.

La pandemia mostró la desigual en términos socioeconómicos en el mundo, pero también en la escuela. La organización de los espacios virtuales y los tiempos, no contemplaron criterios de igualdad de derechos, en particular de las niñas, niños y adolescentes que no tienen conectividad, de los discapacitados, de los grupos originarios o de la población rural. Los estudiantes no regresarán a las aulas como el día

en que se suspendieron las clases presenciales y ahora organizar su vida sería y será diferente, hecho que tampoco se consideró. Ciertamente es que muchos se convirtieron en expertos en escenarios virtuales, los que tienen acceso a la conectividad, pero la escuela, que se había mantenido demasiado al margen de la realidad virtual, dejó fuera a otros tantos.

La educación es lo contrario de la ausencia de futuro, dado que está tejida con el deseo y la voluntad de superar el abismo que separa el hoy del mañana. No es sorprendente que las diferencias de acceso a la educación coincidan con el nivel de desarrollo de cada país y con las condiciones socioeconómicas de los estudiantes, y, puesto que estos factores ya generaban disparidades en las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes mucho antes de la pandemia, con la crisis mundial, el potencial de los sistemas escolares para garantizar equidad se volvió aún más limitado.

Los recursos que los Estados y las escuelas fueron capaces de proporcionar, junto a los recursos con los que los estudiantes y sus familias contaron en sus hogares, dieron forma a las iniciativas de educación a distancia y de aprendizaje remoto; y en ese sentido, algunos docentes y alumnos migraron con éxito a plataformas virtuales de aprendizaje, donde dieron continuidad a su proceso y práctica tanto de enseñanza como de aprendizaje a través del uso de aplicaciones de videollamadas y diversos recursos virtuales; otros, se mantuvieron en lucha constante con problemas básicos como mantenerse en contacto debido a la falta de conexión a internet o la inexistencia de un teléfono móvil.

Si bien, las familias económicamente favorecidas, con mayores niveles de educación en algunos casos, acompañaron y apoyaron a los estudiantes con sus tareas; las familias que viven en la pobreza se mantuvieron en crisis para equilibrar sus obliga-

ciones de subsistencia con el cuidado de los niños y sortear las consecuencias económicas y sanitarias creadas por el aislamiento. Ahora, más que en otros momentos de la historia, podemos observar la fuerte asociación entre riqueza y entornos favorables para compartir conocimiento frente a entornos que no logran brindar esas oportunidades.

Por otra parte, una cantidad considerable de docentes con escasas experiencias y habilidades en las clases en línea, tuvieron serias dificultades para adaptarse a recursos, materiales, contenidos y actividades tanto sincrónicas como asincrónicas. Ello generó ciertas tensiones, dando paso a entrar en un proceso de problematización con respecto al empoderamiento digital de los estudiantes de secundaria llamados “generación Millennials y z”, quienes aprovecharon la brecha digital frente a algunos profesores descalificados durante las clases virtuales, situación que permite ahora desarrollar este artículo. Es a partir de las voces de los implicados que se dan cuenta de las desigualdades que se teje este artículo como resultado de varios hallazgos valiosos que tuvieron lugar durante la interpretación de categorías.

Seres humanos con oportunidades diferentes

Como ya se mencionó, es desde las voces de los implicados que se da cuenta de ¿cómo es que viven la brecha digital generacional los estudiantes de secundaria respecto a sus docentes? Así como las desigualdades generadas de esa brecha. Para entender esta pregunta es importante definir el concepto de brecha digital, que, de acuerdo con investigaciones de Rodríguez (2006):

La brecha digital es una “segregación tecnológica”. Si se contempla como una forma de exclusión basada en las capacidades de tener acceso a los recursos en línea, la segregación es en realidad una exclusión tecnológica, pero que como muchas segre-

gaciones está basada en la carencia de recursos económicos que permitan tener acceso a los recursos digitales. La "brecha digital" es una metáfora adecuada para describir la desventaja de aquellos que no son capaces o que deciden no hacer uso de las tecnologías de la información para sus actividades diarias [...] La brecha no podrá cerrarse si solamente se tiene la intención de lograr el acceso y no se le da importancia a su uso, pues en realidad su utilización es lo más importante en el momento de definir el significado de brecha digital. (p.24)

La definición de la brecha digital, si bien explica la problemática de acceso a las tecnologías de la información, indica que no estamos ante un fenómeno meramente tecnológico, sino más bien, ante un fenómeno social que expone parte de las inequidades sociales. Sólo en la medida en que se comprendan esas inequidades es posible definir con claridad el problema que representa la brecha digital para abordarlo desde una gama más amplia de aspectos que le den solución, pero que estén relacionados con matices sociales de los cuales la tecnología es una parte importante. Por otro lado, lo generacional con relación al uso de estos recursos digitales enuncia que:

La magnitud de la brecha digital no es uniforme, pero en general se puede decir que las personas de mayor edad, aquellos que ya eran mayores cuando Internet entró en escena en la década de 1990, presentan mayor resistencia al uso de las tecnologías de la información. Se tiende a decir que los jóvenes utilizan la red con gran facilidad y esto es cierto desde el momento en que los niños o jóvenes logran acceder a ella. Sin embargo hay que puntualizar que el problema que supone el acceso a Internet no es exclusivamente generacional, y que existen otros motivos relevantes para explicar la brecha, entre los que se encuentran los de tipo geográfico, económico, educativo e idiomático [...] Como puede observarse por la información recopilada sobre las distintas naciones, la brecha digital es diferente en profundidad o amplitud entre los jóvenes y las personas mayores; pero independientemente de la sociedad que se analice, la brecha basada en la edad y el uso de Internet es un hecho. Algunos países han hecho

esfuerzos especiales para tratar de cerrar la brecha; en algunos de ellos la política tiende a fomentar el uso de la TIC por los jóvenes y se ha olvidado a las personas de mayor edad. En estos casos parecería que la política para cerrar la brecha consiste en esperar a que los usuarios mayores desaparezcan para terminar con el problema, pues raramente se realizan esfuerzos para adiestrar a los mayores en el uso de las tecnologías de la información. Con esto también se les margina de un mercado laboral que exige cada vez más, como elemento importante para el trabajo, el adecuado manejo de la TIC. (Rodríguez, 2006, pp.189-190)

Queda claro que la brecha digital generacional tiene que ver con la falta de acceso a las nuevas tecnologías, pero, además, con la diferencia de edades, toda vez que para el desarrollo de la sociedad digital la formación de los mayores en competencias digitales es necesaria. De manera que la diferenciación entre nativos e inmigrantes digitales va más allá de una mera alusión al contexto histórico y social y acaba derivando en la denominada desigualdad, entendida como un fenómeno que divide a la sociedad entre los que saben y usan las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) y en el que generalmente las personas mayores se encuentran en desventaja. En cualquier caso, el término brecha digital cabe abordarlo como un concepto que depende, como mínimo, de factores geográficos, económicos, de género, además de los relativos a la edad y nivel de estudios.

Regresemos a la pregunta detonadora: ¿cómo es que viven la brecha digital generacional los estudiantes de secundaria respecto a sus docentes? pregunta indiciaria derivada de percances que se dieron durante sesiones virtuales e involucra hacer un bosquejo de la realidad para significar indicios que contribuyan a profundizar en las causas y los efectos de las desigualdades desde el enfoque generacional, con el propósito de encontrar soluciones que reviertan en una mayor calidad de vida de la población. La misma representa un compromiso de transferencia de conocimiento y

divulgación a mediano y largo plazo para reducir las distancias provocadas por las diferencias en el acceso, la adquisición de competencias digitales o el buen uso de las tecnologías entre las diferentes generaciones.

Esta investigación es un trasfondo paralelo a la situación generada en todos los ámbitos de la sociedad por la pandemia producida por la COVID, lo que desde entonces ha puesto el foco en el uso de las TIC y en la vulnerabilidad de algunos sectores de población para acceder a ellas. Por ello, la particularidad se centra en ubicar la vivencia de los sujetos partícipes en la escuela secundaria.

Siguiendo la perspectiva de Rodríguez (2006),” los jóvenes constituyen el grupo que mayor beneficio ha recibido de la tecnología debido a que hacen mayor uso de ella, aunque cabe señalar que quienes provienen de hogares de bajo ingreso económico han tenido su primer contacto con la TIC fuera de casa, en la escuela o en la biblioteca pública” (p. 196). Es decir, difícilmente podríamos generalizar y decir que por el hecho de ser jóvenes y formar parte de estas nuevas generaciones todos poseen el gusto o la posibilidad de acceso a los medios tecnológicos; por lo tanto, entrar en contacto con medios virtuales depende de una gran cantidad de factores.

En este mismo sentido, señala Rodríguez (2006) que “por ello es tan importante que la tecnología llegue al grupo de jóvenes pobres mediante la oferta de servicios en sitios públicos: bibliotecas, escuelas, centros cívicos e iglesias entre otros. Esta situación implica que los profesores y los bibliotecarios estén adecuadamente capacitados para entrenar a los usuarios de sus servicios” (p. 196). Sin embargo, y, siguiendo la perspectiva del autor, no basta con tener acceso a los servicios de tecnología, tampoco acceso a nuevos dispositivos, antes bien, lo interesante será el saber “*sacar el mejor provecho de ellos*”.

Barreras digitales que limitan la comunicación

El Internet es como la vida misma, detrás de cada conexión hay un ser humano, por lo que no se trata de un medio frío y deshumanizado, sino más bien de la intercomunicación de millones de usuarios alrededor de todo el mundo. Implica, por lo tanto, el mayor medio de comunicación en la historia de la humanidad. Pero ¿qué pasa con quienes no tienen acceso a esta tecnología? Aunque esta preocupación ha sido una constante en los procesos de cambio, hoy en día la rapidez de los avances tecnológicos ha llevado hacia un cambio de acontecimientos donde cada vez son más los accesos y menos las exclusiones para acceder a las vías de comunicación digital y socialización. La educación, como proceso eminentemente social y determinado por el contexto y las visiones del mundo de sus actores, docentes y estudiantes, será de alguna manera modificada por nuevos esquemas de socialización, comunicación y estudio. Analizar los impactos sobre el acceso a los medios digitales en el estudiante y sus posibles repercusiones en los procesos de aprendizaje al que los avances tecnológicos los ha llevado, implica detenerse a revisar los siguientes testimonios:

Al comentar con los estudiantes de educación secundaria sobre la dinámica de las clases virtuales y salir a flote las problemáticas, les planteo: ¿cree que el maestro posiblemente no contaba con los medios tecnológicos necesarios o con la habilidad para dominar una plataforma para darles las clases de manera virtual?

A.- Pues yo diría que sí, siempre lo pensé, pero como no estoy seguro y luego nadie pidió que nos dieran clases de otra manera, yo creo que porque algunos compañeros tampoco tenían celular o era de su mamá y muchas mamás trabajan y se lo llevaban. (EA1oSmar2022)

Ahora bien, al preguntarles: ¿En algún momento de su trayectoria académica ha tomado clases a distancia o en línea? La respuesta se volcó hacia un –Sí. Al preguntar sobre su experiencia, la respuesta fue:

C.- fue muy tediosa o complicada sobre todo porque la profesora me mandaba las actividades tenían tiempo para realizarlas y después tenía que volver a mandarlas, pero como no contaba con un dispositivo como un celular, tenía que pedírselo a mi mamá, pero a su vez como ella estaba ocupada había ocasiones que yo no lo podía ocupar (EC1oSmar2022)

Al dar continuidad con la entrevista: ¿Con qué tipo de dispositivos cuenta para estar en contacto y comunicación tanto con sus maestros, compañeros como con otras personas?

R.- este con celular, pero solo tiene para llamadas y mensajes

Intercepté con una afirmación a fin de profundizar en su respuesta: -Tengo entendido que no tenía celular

R.- Apenas me lo compraron, pero no tiene para WhatsApp

A lo que continué indagando: -y antes de tener su celular ¿de qué manera tenía contacto con sus maestros y compañeros desde que empezó la pandemia?

R.- Por medio de un celular, pero ese celular era de mi tía.

-¿Y cómo se sentía al no contar con un celular? -Pregunté-

R.- me sentía aburrido

-Para realizar algún trabajo escolar, ¿llegó a usar algún café internet?

R.- No, porque no me daban dinero para ir (EC1oSmar2022)

Estos fragmentos permiten dar cuenta de la situación en la que se vieron envueltos estudiantes de nivel secundaria que tenían que depender de utilizar el celular de otros, generalmente “*por poco tiempo*”, para cumplir con algunas de sus actividades académicas. Dicha situación hace evidente que la sociedad esta polarizada, en este

caso a través del acceso a la tecnología, situación que quizá está marcada por el nivel socioeconómico al que se pertenece, que muestra una evidente desigualdad. Tenemos relaciones desde una

Brecha digital que se traduce en desigualdad educativa y social. En un contexto de vulnerabilidad, las familias no disponen de los recursos electrónicos suficientes ni de un acceso óptimo a internet. Debemos contemplar también, que en el contexto indicado, la brecha digital aparece también como la falta de competencias o destrezas necesarias para el uso de las TIC, lo que suele relacionarse con un bajo capital educativo en las familias. Como indicábamos anteriormente, esta desigualdad se concentra territorialmente, motivando procesos de reproducción social, en la que zonas con altos índices de abandono escolar temprano, suman esta nueva forma de exclusión social. En la actualidad los instrumentos metodológicos para analizar la relación entre brecha digital y desigualdad educativa no contemplan un escenario de pandemia global. Un escenario que ha modificado de una manera sin precedentes, las formas en las que se desarrolla la actividad educativa. (Martín 2020, p. 268)

Esta brecha digital plantea una evidente desigualdad social-tecnológica y, aunque la Constitución Política Mexicana desde 2013 ya marca como un derecho humano el acceso a la tecnología en México, éste sigue siendo restringido: “El Estado garantizará el derecho de acceso a las tecnologías de la información y comunicación, así como a los servicios de radiodifusión y telecomunicaciones, incluido el de banda ancha e internet. [...]” (SEGOB, 2013) Y más adelante, en el apartado B, fracción I del mencionado artículo, se refuerza tu derecho de acceso a las TIC con la obligación que tiene el Estado de garantizar a la población su integración a la sociedad de la información y el conocimiento, mediante una política de inclusión digital universal con metas anuales y sexenales.

En revisión con las estadísticas y en relación a lo citado en la Constitución Política, se destaca otro hecho y es que el acceso a las tecnologías de la información a través del internet, está asociado de manera importante con el nivel de estudios. De la población que cuenta con estudios de nivel superior (licenciatura o posgrado), nueve de cada diez ha incorporado el uso de internet en sus actividades habituales; más de dos tercios de los que acreditaron el nivel medio superior (preparatoria o equivalente) también lo hacen.

Lo que muestra que quizá la brecha digital también responde a una necesidad educativa y laboral que, a su vez marca un estatus social; por otro lado, la compra de bienes, adquisición o pago de servicios vía internet es cada vez más frecuente entre los internautas mexicanos, aunado a lo anterior dentro de la misma Constitución se establece que:

Para garantizar el derecho de acceso a las TIC e integrarte a la Sociedad de la Información reconocidos en el citado artículo 6º constitucional, el Estado Mexicano debe de reducir la pobreza y combatir las condiciones estructurales que impiden el pleno disfrute de este derecho. Así, se trazó una serie de acciones y políticas públicas contenidas dentro de la “Estrategia Digital Nacional” que busca dar satisfacción a 5 objetivos:

1. Transformación Gubernamental.
2. Economía Digital.
3. Transformación Educativa.
4. Salud Universal y Efectiva.

5. Innovación Cívica y Participación Ciudadana. (Gobierno de México, 2014)

Ahora bien, aunque el acceso a los medios digitales se encuentra sustentado en dicho artículo, por el momento parece solo estar situado en el discurso puesto que, de acuerdo la Asociación Mexicana de Internet (AMIPICI, 2016) en el país existen 65 millones de usuarios, con 59% de penetración y con esa cifra de usuarios, el país ocupa el décimo lugar a nivel mundial. Abundando sobre las características sociales y de uso de tecnologías de los usuarios mexicanos, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020) señala:

- Al primer trimestre de 2019, el 70.1% por ciento de la población de seis años o más en México, se declaró usuaria de Internet.
- El 70.5% por ciento de los cibernautas mexicanos tienen menos de 35 años.
- El 56.4% por ciento de los hogares del país tiene conexión a Internet.
- El uso de Internet está asociado al nivel de estudios; entre más estudios, mayor uso de la red. De la población con estudios universitarios el 96.4% se conecta a la red, mientras que del grupo de personas con estudios de educación básica se conecta el 59.1% por ciento.
- Las principales actividades realizadas en Internet durante 2019 son: para entretenimiento (91.5%), para obtener información (90.7%) y para comunicarse (90.6%).

- Las transacciones electrónicas, aquellas compras o pagos realizados a través de la red, siguen siendo una actividad poco común entre los usuarios de Internet, reportando en 2019 el 27.2%, proporción que continúa en aumento debido a que en 2018 la participación fue de 23.7% por ciento.
- El teléfono celular representa la tecnología con mayor penetración nacional con 86.5 millones de personas usuarias en el país. Las mujeres (44.7 millones) lo usan más que los hombres (41.8 millones).
- El 88.1% cuenta con al menos un celular de los llamados teléfonos inteligentes o Smartphone. Entre la población que dispone de este tipo de celular, el 94.7% usa la funcionalidad de conexión a la red.
- El 92.5% de los hogares disponen de televisor. Además, el 45.9% cuentan con servicio de televisión de paga, el 44.3 % disponen de computadora, mientras que los hogares con disponibilidad de Internet registran un 56.4%, lo que corresponde a un incremento del 3.5% respecto al año 2018.

Se estima que aún falta mucho para visualizar una cobertura más amplia en los avances que lleva el gobierno en este tema, usualmente se empieza por las ciudades más pobladas (lo urbano) con acciones como internet gratuito en diversos puntos estratégicos, dotación de aparatos tecnológicos a las escuelas de distintos niveles educativos y posteriormente, se inicia el trabajo en las áreas rurales o muy alejadas, por lo que el disfrute del que se habla es más difícil para quienes no cuentan con una economía estable. Ahora, si bien existe una brecha digital, esto no significa que las y los estudiantes no tengan acceso a ello por medio de las escuelas y de otros dispositivos como los celulares.

Por otro lado, el haber nacido en un mundo digitalizado obliga necesariamente a los sujetos a adquirir habilidades para desarrollarse en este mundo. La manera en que las personas se conectan entre sí, acceden y comparten información, cambia a un ritmo acelerado gracias a la acción de la ciencia y la tecnología que nos brindan nuevos dispositivos y herramientas asociados con las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. Este es un tema que requiere de constante análisis; su aplicación arroja datos útiles para entender su dinámica e impacto, debido a que el interés radica no sólo en conocer y comprender la magnitud de los avances tecnológicos en el mercado, sino también en quiénes acceden a ellos, cómo y con qué facilidad lo hacen. Según el INEGI (2020) lo que buscan estas estadísticas es informar, pero además sensibilizar sobre la necesidad de reducir la brecha digital a mediano y largo plazo para poder apropiarse de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) como medios de desarrollo integral material y humano.

Las dificultades de trasladar la enseñanza a los hogares, la pérdida del vínculo presencial entre el estudiantado en la escuela, el distanciamiento con sus docentes y los procesos de precarización académica y emocional que resultaban de esta crisis sanitaria, se exacerban para la población estudiantil más pobre del país. En este sentido pareciera que los docentes pensaban que “todos” los estudiantes contaban con los recursos mínimos para estar en este mundo digital, cuando en realidad, había incluso quien no tenía lo más mínimo como un radio o televisor para estar inmerso en la estrategia nacional implementada por el gobierno como fue el programa de “*Aprende en casa*” el cual generó el tránsito de una educación presencial a una a distancia, la cual pretendía construir alternativas que posibilitaran mayor equidad en el acceso a las actividades escolares. Sin embargo, tanto el trabajo en línea como el “*Aprende en casa*”, genera tensiones similares que se trataba de un:

Documento que tiene como propósito describir la estrategia Aprende en Casa que se generó en México a partir de la contingencia sanitaria producto de la pandemia covid-19. Con esta estrategia se transitó de una enseñanza presencial a una a distancia en el Sistema Educativo Mexicano (SEM), para mantener las condiciones que permitieran ejercer el derecho de niñas, niños y adolescentes a la educación. La construcción de Aprende en Casa implicó resolver dilemas a los que se enfrentaron muchos sistemas educativos a nivel mundial. Las formas de resolver las disyuntivas y de construir alternativas de continuidad educativa, que se llevaron a cabo en cada uno de los países, han generado lecciones importantes, pero fundamentalmente, permiten elaborar un mapa de los saberes prácticos que, desde la política educativa, se desplegaron como producto de la crisis sanitaria en el ámbito de la educación. Los gobiernos en América Latina se encontraron con interrogantes que requirieron respuestas inmediatas. Así, las disyuntivas en un proceso inédito de establecimiento de políticas, se sintetizaron en algunas de las siguientes preguntas: ¿la escuela debe seguir?, ¿qué papel juegan los sistemas de educación en momentos de crisis para dar condiciones y hacer cumplir el derecho a la educación?, ¿cuál es la mejor ruta y cuáles son los elementos fundamentales para dar atención a la educación de niñas, niños y adolescentes en el periodo de pandemia?, ¿cómo trabajar en la educación básica, en vista de alargamiento de la crisis sanitaria?... En el primer periodo se promovieron dos acciones clave: la prevención y mitigación del covid-19 y el aprendizaje en casa. La Subsecretaría de Educación Básica, el equipo de la Oficina del secretario de Educación Pública, Televisión Educativa y Servicios Educativos de la Ciudad de México, desarrollaron una plataforma y se transmitieron por Televisión Educativa programas relacionados con los contenidos de planes y programas de la educación, aprovechando los programas que en varios años se habían producido por TV Educativa. Fue así como se inició el trabajo a distancia y virtual para las y los estudiantes, para las y los profesores. (Dussel, 2020, p.11)

Aunque posiblemente esta estrategia logró de alguna manera mitigar un poco las desigualdades digitales, aun así, volvió a quedar un porcentaje de estudiantes fuera de contexto, lo que originó -a su vez-, una deserción escolar que posterior al 2022 no se ha podido recuperar a lo que de Sousa (2020) dice:

Cualquier cuarentena es siempre discriminatoria, más difícil para algunos grupos sociales que para otros, e imposible para un vasto grupo de cuidadores, cuya misión es hacer posible la cuarentena para toda la población. Sin embargo, para otros grupos la cuarentena es particularmente difícil. Son los grupos que tienen en común una vulnerabilidad especial que precede a la cuarentena y se agrava con ella. Tales grupos componen lo que denominó «el Sur». En mi opinión, el Sur no designa un espacio geográfico sino un espacio-tiempo político, social y cultural. Es una metáfora del sufrimiento humano injusto causado por la explotación capitalista, la discriminación racial y la discriminación sexual. Pretendo analizar la cuarentena desde la perspectiva de los y las que más han sufrido estas formas de dominación, e imaginar, también desde su perspectiva, los cambios sociales que se requerirán cuando finalice. Hay muchos colectivos sociales de este tipo. (p.15)

En este contexto, frente a un mundo capitalista donde la desigualdad es cuestión del día a día y la desigualdad digital se suma, el concepto de “brecha digital”, expresa una preocupación en torno a los cambios drásticos en lo que va de este siglo y cómo se enfrentan en las distintas sociedades. La “brecha” existe en un sentido generacional, entre los *más mayores* y las personas jóvenes y no tanto, en sentido horizontal para el caso de lo digital.

Es decir, los más jóvenes, pese a las barreras de acceso a los dispositivos electrónicos, buscan algún momento para ser partícipes de ésta, lo contrario a lo que ocurre con los mayores de 65 años. Aunque la edad de las personas no determina su capacidad de aprendizaje, esta capacidad puede estar sujeta a las condiciones de trabajo en las que los sujetos han desarrollado su vida profesional.

Así, los trabajadores que desarrollan su labor en determinados sectores profesionales que requieren de una capacitación superior suelen estar más involucrados en procesos de captación de información, por lo que gozan de una capacidad de aprendizaje que se mantiene casi intacta a lo largo de su vida. Asimismo, la edad tampoco tiene por qué afectar al rendimiento, sino que una eventual disminución de este puede venir provocado por una suerte de desgastes que pueden afectar a cualquier edad.

Muestra de ello, es que el acceso a las tecnologías en algunos lugares del mundo parece estar más desvinculado de su relación con la pobreza. Así, el uso de objetos tecnológicos adquiere un matiz más igualitario desde el punto de vista educativo en las sociedades del primer mundo o con pautas culturales enmarcadas en ese contexto. Las diferencias no son fundamentalmente culturales/sociales, pues cuentan con espacios que favorecen a las autonomías personales. Sin embargo, en países con enormes diferencias económicas como las de los llamados *países en desarrollo*, el uso de las tecnologías de consumo se ha implantado en la vida diaria, a veces por adolescentes digitales, pero con menor autonomía, lo que lleva a que en la experiencia formativa online perciban la innovación y la integración al mundo digital, pero no logre relacionarse con su experiencia presencial.

Al término de la cuarentena obligatoria, surge la educación en un modelo híbrido, entendido como un método de enseñanza donde se combina la experiencia del aprendizaje presencial y en línea a través de las tecnologías. De alguna manera, gran parte de las escuelas pasan a ser un vínculo o acercamiento de los estudiantes a la tecnología como se indica en el siguiente fragmento donde intento conocer, a través de un *bis a bis*, la experiencia de aprendizaje de los estudiantes durante la pandemia en su relación con los medios digitales.

En una conversación donde intento el acercamiento y empatía con el estudiante de educación secundaria pregunto: -A pesar de no contar con dispositivos digitales como celular e internet ¿dominas la búsqueda de información, sabes utilizar la paquetería de Office como por ejemplo Word, Power Point? La respuesta de manera contundente es:

- ¡Sí!

- ¿Como fue que aprendiste? - Continúo preguntando-

- Estudiante. Por medio de la materia de informática

Entonces, ¿fue aquí en la escuela donde aprendiste?

- Estudiante. También me enseñaron en la primaria

Y cuéntame ¿qué tal te va en la materia de informática? -Intenté dar continuidad con el diálogo-

- Estudiante. Bien, he aprendido mucho creo que la maestra sabe mucho de la materia realizamos actividades en Word, PowerPoint y así... (ER1oSmar2022)

Las escuelas representan una oportunidad de reconocimiento e integración de las tecnologías no solo a la vida académica, sino también como parte de un medio de comunicación para ser en el mundo. Se hace evidente que, si bien existe esta brecha y que las escuelas públicas cuentan con recursos limitados o precarios para acercarse cada día más al mundo de las tecnologías, estas no son una limitante para incursionar en el mundo digital. Existe, debo destacar, la disposición del estudiante para aprender.

Es necesario considerar que lo que se haga hoy en la escuela los afectará o beneficiará el día de mañana y en su futuro; desde esta lógica, se considera que para reducir las desigualdades es imprescindible asegurar el acceso a redes de telecomunicaciones confiables y de eficiencia comprobada. Esto, considerando que las

generaciones jóvenes actuales nacieron durante el *boom* que supuso en su momento esas tecnologías y se han desarrollado como seres humanos de forma paralela al avance que estas a su vez han tenido.

Por otro lado, poseer la tecnología y el acceso a ella no son condiciones que reduzcan la brecha digital, es necesario que se desarrollen habilidades, saberes en cuanto a la adopción y apropiación de estas tecnologías,

Es cierto que se modifican de forma paulatina, pero los cambios casi siempre pasan desapercibidos. El brote de una pandemia no se corresponde con este retraso. Requiere cambios drásticos. Y, de repente, se vuelven posibles como si siempre lo hubiesen sido. Es viable quedarse en casa y tener tiempo para leer un libro y pasar más rato con los niños, consumir menos, prescindir del vicio de pasar el tiempo en los centros comerciales, mirar lo que está a la venta y olvidar todo lo que uno quiere, pero sólo puede obtener por medios distintos a la compra. Se desmorona la idea conservadora de que no hay alternativa a la forma de vida impuesta por el hipercapitalismo en el que vivimos. Queda en evidencia que, si no hay alternativas, es porque el sistema democrático ha sido forzado a dejar de discutir alternativas. Al haber sido expulsadas del sistema político, las alternativas entrarán cada vez con mayor frecuencia en la vida de los ciudadanos y lo harán por la puerta de atrás de las crisis pandémicas, los desastres ambientales y los colapsos financieros. Es decir, las alternativas volverán de la peor manera posible. (De Sousa, 2020, p.6)

Escucho a De Sousa y pienso en la posibilidad, la gran oportunidad al vivir una pandemia en términos de pensar-nos de una manera diferente al no tener más opción y –para quien- si el terreno laboral y económico se lo permite, pueda quedarse en casa inventando otra manera a la que se nos propone al ser parte de un mundo capitalista. Si bien, pareciera que en este fragmento De Sousa nos habla de buscar alternativas para promover un cambio dado, también reconozco que al referir al sistema democrático existe toda una inconsistencia porque las propuestas no son

generadas desde el pueblo y para el pueblo, antes bien, la propuesta deviene desde un sistema gubernamental donde no hay propuesta alternativa resultado de pensarlos. Será que, en este mundo vorágine del mercado-consumismo-hijos del capitalismo, pese a cualquier circunstancia o condición de vida la idea siempre será ¿atender al poder hegemónico porque es la única opción de vida?

La estrategia metodológica

Hoy por hoy los contextos escolares son muy diversos y generan distintas problemáticas que merecen ser atendidas por medio de una investigación en atención a las necesidades e intereses a la par de construir una crítica constructiva de la problemática o fenómeno que se pretende atender. En ese sentido, cabe señalar que la metodología a trabajar está enfocada en la “Investigación Acción Intercultural”, que busca tomar en cuenta los saberes colectivos para explicar las relaciones entre identidades culturales; particularmente, las que conllevan una violencia simbólica y que se expresan en discursos educativos.

Dentro de esta investigación se abordan las principales dimensiones sociales y metodológicas desde una mirada etnográfica en el espacio educativo. En este caso, lo que como investigadora me ocupa, más que el concepto, es la propia experiencia acerca de cómo nosotros -como grupos y como personas-, vivimos y experimentamos la convivencia en el espacio digital y la interacción entre culturas. Desde esta metodología de investigación se pueden generar espacios para comprender nuestras realidades y generar procesos de intervención para transformarlas.

La Investigación-Acción-Intercultural, en adelante nombrada IAI, surge de la necesidad de investigar y comprender el mundo y los contextos que rodean al ser humano a partir de un programa metodológico fundamental para la implementación y desa-

rollo de proyectos de investigación en comunicación intercultural. En este trabajo, a manera de recorte de la investigación para el desarrollo de una de las categorías que configuran el diagnóstico pedagógico –como primera fase de la IAI-, se presentan narrativas, la oralidad de estudiantes que cursan su educación secundaria.

La finalidad es conocer desde una mirada cualitativa y socio crítica los ambientes digitales, así como la brecha generacional con que trabajan los docentes dentro y fuera de las instituciones educativas. La IAI que se retoma con la intención no sólo de generar conocimiento teórico y empírico sobre los procesos interculturales de los sujetos estudiados, sino trascender la comprensión al diseño de propuestas de intervención.

El avance hasta el momento logrado en torno a la vivencia de la brecha digital de estudiantes de secundaria con respecto a los saberes de los docentes, permite proyectar la intervención hacia el diseño de prácticas educativas en cooperación. El objetivo es resignificar a los estudiantes frente a los docentes como parte importante del proceso “del estar juntos a través de una con-vivecia” en los ambientes digitales.

En esa lógica, la investigación-acción, tal como la propuso Paulo Freire, nos ayuda a identificar a los opresores y oprimidos que hemos interiorizado y, de esa forma, a reconocernos en ciertas interacciones como opresores, en otras como oprimidos. Además, nos ayuda, desde nuestra condición de oprimidos, a liberarnos y a dejar de ser opresores, además de brindar la posibilidad para replantear un mundo de posibilidades donde hablemos de un todo para vivir en una común-idad. Todo eso implica una profunda reflexión, pues se necesita un trabajo a fondo de lo que se pretende, pero no de manera aislada.

Por tanto, la IAI es una herramienta ampliamente utilizada en Latinoamérica que nos ayuda a propiciar los espacios de reflexión para que los mismos involucrados generen su sistema de acción.

Hablamos de cómo se viven y se sienten los ambientes digitales como un mecanismo de abundante información, de comunicación y de acercamiento a los pensares otros, como forma de ser en colectivo. Esta investigación se centra en problematizar las acciones normalizadas que nos separan en los ambientes educativos y que no permiten contemplar la riqueza de saberes que podemos encontrar dentro de una escuela. También pretende generar estrategias pedagógicas inclusivas con el objetivo de posibilitar mejoras en las prácticas educativas y de promover el enriquecimiento de estas frente a una realidad educativa compleja.

Tomar una opción de investigación es una opción ideológica, es el modo de escoger un camino posible entre tantas posibilidades que se abren en el campo de la investigación, que responde a una forma de mirar la realidad y los fines de la investigación misma, así como los roles o posiciones de los sujetos que intervienen. En este sentido, es clave el papel que adquiere el investigador. El encuadre metodológico es la investigación que nos pueda aportar una distinción esclarecedora entre la manera en que se vive la brecha digital generacional que, a su vez, empodera a los estudiantes de secundaria por medio de los ambientes digitales.

Por otro lado, el modo en el que los docentes se relacionan con los ambientes digitales dentro de un proyecto educativo con la participación de todos los sujetos implicados y una investigación sobre educación en el sentido de tener un parámetro que pueda develar de qué manera se comporta la comunidad educativa y las problemáticas constantes para ver con distintos lentes posibilidades que nos permitan replantear un lugar de encuentro para el otro y con el otro.

Este método de combinación del conocimiento de la realidad con la acción para modificarla supone que la investigación realizada en esta concepción es también una acción de conocimiento “como transformación colectiva donde los investigadores son entes sentipensantes de la realidad”. (Sandoval, 2018, p. 75)

Valoramos la importancia de seguir la línea del paradigma crítico en busca de una transformación social que parta del contexto educativo pero que permita la discusión y poner en duda lo dado para promover nuevas realidades y formas de ser en el contexto de lo educativo. En consecuencia, los docentes y todos los implicados deben estar dispuestos a comprometerse con la mejora social y educativa tanto por medio de la reflexión ante el quehacer docente, como de la difusión de formas de conocimiento (investigación) que favorezcan el acceso igual y justo al conocimiento de los bienes sociales (conocimiento público), y promover la capacidad de repensar lo que sabemos y sentimos como seres sociales.

Desde el campo educativo, la IAI se convierte en una parte medular para iniciar un proceso de construcción intencionado, dispuesto a dar solución a una problemática escolar compartida. No obstante, no desde la parte individual que pretenda mejorar lo colectivo en un alcance humanista, pues se trata de posicionarse ante una situación para adoptar un hábito crítico que marque al docente de manera diferente. Entonces, en función de lo anterior la investigación se convierte en una posibilidad de hacer y actuar de manera diferente en el quehacer educativo de manera más consciente y ética de lo que debe ser desde una perspectiva institucional, a lo que en la realidad existe.

En este tenor encontramos la posibilidad de visualizar un contexto educativo desde el yo, para encontrar un problema contemplando las implicaciones como parte del mismo problema, no como agente externo, entonces podemos hablar de que la IAI

forma parte de una Metodología para co-investigar conflictos, violencias y convivencias pacíficas en el aula y la escuela, para cambiar prácticas educativas y relaciones en la comunidad escolar que afectan la convivencia armónica y la atención a los conflictos con procedimientos no violentos.

Para este tipo de investigación se requiere tener muy en cuenta que es un trabajo colectivo, que el trato con los actores sociales es de sujeto a sujeto, la relación es simétrica de tipo horizontal, se estudia la realidad junto con los sujetos sociales para cambiar prácticas, dinámicas y relaciones adversas en el aula, la escuela y su entorno. De este modo, para documentar el diagnóstico pedagógico como primer momento de la IAI y recuperar la voz de los estudiantes se aplicaron 6 entrevistas semiestructuradas a estudiantes de una secundaria del Estado de México. Se transcribieron, se construyeron categorías empíricas, teóricas y de interpretación a través de una tabla de sistematización. En este trabajo se presenta una de ellas:

De ser brecha de uso a relacionarse con el mundo digital para apropiarse del mundo

Un aspecto interesante observado por docentes y estudiantes es que la educación virtual, sean espacios síncronos o asíncronos, permite que los estudiantes expresen durante la clase aquello que en la presencialidad no hacen, da la impresión de que el medio digital al serles más cercano favorece la participación. Llama la atención, además, que los estudiantes cuando participan de la clase en línea no encienden micrófonos ni cámaras de video, las razones pueden ser varias; entre ellas, conservar la privacidad de sus hogares, realizar más de una actividad al mismo tiempo, entre otras. Escuchemos sus voces al preguntar sobre propuestas, sobre posibilidades de proyectos que llevarían a cabo desde su propio lugar:

Les pregunté: Si tuviera la oportunidad de ser un maestro o un directivo, ¿qué propondría para utilizar estos medios digitales?

A.- Eh! Pues el usar aplicaciones donde puedo hacer la tarea en base a juegos jaja... poner vídeos entretenidos sobre los temas. O usar aplicaciones que sean más llamativas porque a veces siempre es lo mismo los maestros nos tienen siempre sentados y nunca nos pasan a las computadoras, solo la maestra de tecnología.

Construir alternativas desde el mundo que habita el estudiante de educación secundaria, exige conocer su propia propuesta: *relacionar tareas con juegos, videojuegos entretenidos* para escapar de *siempre lo mismo*. Es reveladora la voz del estudiante quien, sin saber que lo hace a través de su interés, está haciendo también una denuncia no sólo a la institución, sino a la misma educación al permitir encasillar los espacios asignados curricularmente al uso concreto de ciertos materiales o dispositivos.

Es decir, la *maestra de tecnología es la única que nos pasa a la computadora* haciendo con ello un llamado a la ceguera en que nos mantenemos como sujetos operarios de la clase invisibilizando la urgencia en que nos ha colocado la crisis pandémica de emigrar y no sólo al mundo virtual, sino emigrar en sentido de re-colocarnos de lugar por la misma exigencia social.

Hemos apostado, a través de la cantidad de enfoques en los que se argumentan las políticas educativas, por *una educación sentida*. En atención a ello, se ha apostado al constructivismo, a la teoría cognitiva, al enfoque basado en competencias, hoy en día hablamos en nombre de la interculturalidad pensándonos en un *nosotros* y surge el planteamiento: ¿nos hace eco el término de *educación sentida*?

Se sigue la misma ruta de la entrevista ahora al preguntar: *¿cuánto tiempo del día dedica en estar en línea haciendo búsquedas de información o simplemente socializando?*

H.- bueno en esta pregunta podríamos el porcentaje de un 40% en buscar un trabajo en línea y el otro 60% socializando.

Con el fin de aprovechar el tema y sobre todo aludiendo a sus intereses e inquietudes personales, además de hacerles saber mi conocimiento de ellos a través de la información en sus redes sociales, comento:

He visto por ahí en sus redes sociales que tiene un canal y bastante interesante!! Por cierto, donde ¡usted está trabajando temas de interés y -sobre todo- llegando a los compañeritos!! No es lo mismo que un alumno trate de mandar información que un maestro. Posiblemente, ustedes estén más acertados porque saben más de los intereses de los compañeros ¿cómo le ha ido en su canal que tiene y respecto a los contenidos que transmite?

H.- ...Bueno pues me ha ido bien en el en el crecimiento del canal y de la página de cursos también. El propósito que yo tuve para realizar un análisis transmitir a los jóvenes a las personas los temas de la actualidad de los cuales son importantes en materia tenemos formación muy muy interesante pues para llegar a conocer a las personas un poquito más de las cosas que nos rodean.

Frente a esta respuesta muestro un interés mayor haciéndole saber que su labor es excelente y pregunto: *¿qué tanto contacto tiene entonces con las redes sociales es decir cuáles son las que más utiliza?*

H.- Bueno los que más utilizo este WhatsApp, Facebook y Twitter.

Vivir en el mundo para los estudiantes de secundaria, es formar parte de lo que ofrece la sociedad para ellas y ellos, un mundo que se construye a partir de lo que viven, de lo que tienen, una parte de ello es la interacción humana a través de mecanismos virtuales; donde incluso en presencia física, la comunicación es a través de la virtualidad, una especie de canal de acceso con el otro.

En este sentido quienes se interesan en diseñar canales virtuales para llegar a los demás, están construyendo lugares de encuentro en donde se comparten ideas, intereses, pensamientos, necesidades; pues, saben de lo que interesa y tienen siempre en consideración el tipo de población al que se dirigen, porque son ellos su eco entre sí mismos. Ahora bien, los estudiantes reconocen que el mayor tiempo en las redes sociales lo utilizan para socializar con el otro, ese tipo de intercambio más allá de la interacción cara a cara es la efervescencia de la vida cotidiana pues les permite saberse presentes en el mundo de la virtualidad.

Los encuentros con los otros tienen lugar a través del mundo donde se inventan a sí mismos, porque tal vez sea el medio que les permite ser lo que desean ser. Recordemos cuando mencioné que el dispositivo para llegar a ellos durante las clases virtuales les permitía a algunos estudiantes mayor participación: ¿será que al constituir su medio de contacto con el mundo y familiarizarse con él, les resulta más cómodo y cercano el mundo escolar?

Al saber de un estudiante que carecía (en inicio de la pandemia) de contacto con la tecnología a la relación que estable hoy con ésta, expreso:

P: ¡qué bien!! Después de que inicio sin nada, ahora ya cuenta con lo necesario. Me gustaría saber ¿cuánto tiempo del día le dedica a estar haciendo búsquedas de información en línea o solo socializando?

C.- mmmm... aproximadamente una hora al día o depende porque hay veces en las que, por ejemplo, los días que no vengo a la escuela le dedico más tiempo porque hay más actividades. Pero los días que sí vengo una hora incluso cuando me dejan más tareas dos horas.

Y continúo preguntando: ¿Este tiempo que dedica es solo para búsqueda de información o también para estar en otras actividades virtuales?

C.- Solo para buscar información que me ayude en las tareas.

La idea es profundizar en torno a su relación con las redes ¿qué tanto contacto tiene con las redes sociales? y si es que las tiene ¿cuáles utiliza más en este caso pues empezaríamos por saber si tiene cuenta de Facebook o alguna otra?

C.- tengo cuentas de Facebook, de WhatsApp, de tik tok y de Instagram.

A fin de profundizar: ¿Cómo las utiliza?

C.- la de Facebook únicamente la utilizo para observar contenidos, la de Instagram no la utilizo, la de tik tok no la utilizo y la de WhatsApp solamente para mensajes con profesores o con mis parientes.

Continúa señalando que aquellas *que menciona no utilizar*, las creó para observar los contenidos, ver cómo funcionaban, sobre todo, *porque hay algunos contenidos que sí me interesan de películas, algunos libros incluso contenidos educativos*, añade.

Ante la pregunta, *si tuvieras la oportunidad de ser un maestro o un directivo ¿qué propondrías respecto a la utilidad de todas estas computadoras, teléfonos celulares e información de internet?*

C.- Pienso sobre todo vigilar para que las utilizan, porque por ejemplo muchas veces he visto que mis compañeros dicen que las van a utilizar para buscar información, pero se van a páginas como YouTube o Facebook y ven videos ahí que no tienen nada que ver con la escuela, entonces propondría que se hicieran, pero con contenido educativo, pero también pienso que el contenido educativo sea didáctico para que nos atraiga más.

Es posible traducir esta inquietud en el interés por el uso pedagógico de dichos medios. Estamos hablando de jóvenes que solo están interesados en el uso de los medios virtuales, también asistimos a voces que consideran “el cuidado” por acompañar y enseñar tanto lo recreativo por diversión, como lo recreativo con diversión relacionado con contenidos de aprendizaje. El hecho de trasladarse y posicionarse en otro “rol” como autoridad, les da posibilidad de construir horizontes posibles de actuación muy cercanos al ideal desde el lugar donde hoy se inscriben. Es muy importante observar y ser partícipe de los modos en que establecen la proyección de vida en interacción con su proyecto presente.

Conclusiones

Tal y como se ha planteado, la variable “habilidades digitales” es un elemento clave para entender las desigualdades en la sociedad red, ya que se posiciona como la cadena de transmisión entre las formas tradicionales de desigualdad, la irregular distribución de recursos económicos (estatus) y formativos (educación) y las posibilidades con las que cuentan los ciudadanos para participar en el nuevo contexto social. Así, la conjunción de las variables nivel de estudio medio/bajo y bajo nivel de empleo se transforman, junto al estatus medio/bajo y escasas habilidades digitales, en los ejes axiales de la brecha digital. Otra nota relevante de este tipo de desigualdad digital es el papel que juega la edad. Según la muestra nuestro estudio, la

brecha es un fenómeno generacional; cuanto mayor es la edad de los individuos más probable es que no realicen este tipo de prácticas y, por lo tanto, su participación en la creación y enriquecimiento de Internet será menor.

Esta circunstancia, tal y como se ha descrito, se produce de forma directa y a diferencia del resto de variables sociodemográficas, no se encuentra mediada por las habilidades digitales. La marca distinta de la participación digital es que nos describe un nuevo escenario tecnológico en el que los ciudadanos dejan de ser agentes pasivos y se transforman en agentes proactivos. Es decir, personas que colaboran en la construcción de su entorno digital. Sin embargo, este nuevo paso dado en el desarrollo de la sociedad red, se encuentra con los mismos problemas que afectaron, primero, la penetración del uso de Internet (brecha digital) y, posteriormente, a la igual distribución de los usos beneficiosos y avanzados de Internet.

Tal y como hemos visto a través de nuestra descripción de la brecha, la nueva frontera de la desigualdad digital: parece ser un fenómeno destinado a desaparecer. Las habilidades digitales aparecen nuevamente, como una variable clave para hacer un uso políticamente creativo de Internet. Sin embargo, en este caso, las variables sociodemográficas, incluyendo la edad, no se muestran significativas. Podemos especular con la idea de que, en un modelo de regresión logística como el implementado aquí, el efecto de dichas variables esté recogido por la variable “habilidades digitales” con la finalidad de lograr mejores espacios para la enseñanza, el aprendizaje, la educación y las transformaciones sociales que erradiquen las desigualdades e inequidades que trae consigo la brecha digital.

Referencias

- AMIPICI (2016). Estudio sobre los hábitos de internet en México, https://www.amipci.org.mx/images/Estudio_Habitosdel_Usuario_2016.pdf
- Dussel, I. (2020). La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. *Práxis Educativa*, (15), 1-16. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16482.090>
- Boaventura, S. (2020) *La cruel pedagogía del virus*. CLACSO
- INEGI (2020) En México hay 80.6 millones de usuarios de internet y 86.5 millones de usuarios de teléfonos celulares: endutih 2019, Comunicado de prensa Núm. 103/20, https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2020/OtrTemEcon/ENDUTIH_2019.pdf
- Sandoval, E. (2018). Etnografía e investigación acción Intercultural para los conflictos y la paz. Metodologías Descolonizadoras. Metodologías Descolonizadoras. (2° Ed.). Editorial Alfonso Arena.
- SEGOB (2013) Decreto por el que se reforman y adicionan diversas disposiciones de los artículos 6o., 7o., 27, 28, 73, 78, 94 y 105 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de telecomunicaciones.
- Gobierno de México (2014) ¿Qué es la estrategia digital Nacional?, Blog, <https://www.gob.mx/epn/articulos/que-es-la-estrategia-digital-nacional>
- Rodríguez, A. (2016) La brecha digital y sus determinantes. UNAM

El lugar de la alteridad (otro) en la significación de los docentes

Paola Alejandra García Contreras

La presente investigación pretende explorar las situaciones concernientes a la inclusión de los alumnos que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAPS) y que se encuentran incluidos en las escuelas regulares siendo canalizados a la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), pensándolos como alumnos con el derecho a aprender al igual que el resto.

La experiencia como docente de apoyo de USAER hace evidente que una de las situaciones recurrentes en esta población es la segregación que los docentes hacen consciente o inconscientemente en sus prácticas de intervención y en los modos de interacción. Mirar desde la hospitalidad y la otredad implica reconocer, en primer lugar, a la hospitalidad como esa aceptación que tenemos al recibir a los otros; en segundo lugar, que esa otredad es diferente a nosotros (alteridad): “es una idea opuesta a la identidad y se refiere, o se intenta referir, a aquello que es ‘otro’ frente a la idea de ser considerado algo. *El Otro*, considerado siempre como algo diferente” (Fandiño, 2014, p.50).

Entonces, el *otro* es diferente a mí y no pretendo ser como ese *otro*: “La noción de ‘otredad’ forma también parte integral de la comprensión de una persona, ya que es el individuo mismo el que asume un rol en relación con ‘otros’” (Fandiño, 2014, p.50). Es en esa relación, que pensaremos al *otro* como los alumnos que se encuentran en

el servicio de USAER, reconociéndolos con sus motivaciones y expectativas. Así como también las de los docentes y las relaciones de hospitalidad y otredad que no siempre se dan entre estos personajes.

Del planteamiento del problema

El problema y la categoría de análisis que a continuación se presenta, parte de problematizar la relación que existe entre los docentes frente a grupo y los alumnos canalizados al servicio de USAER, lo cual hace ver al “otro” como el que no es bienvenido, lo acepto en el aula, pero solo si se mantiene lejos del resto. Normalizando de este modo la segregación y la falta de hospitalidad hacia los alumnos.

Es así como partimos del supuesto de que “el tener al diferente en el aula”, solo puede darse desde la segregación, desde el estar dentro pero no pertenecer, en el que el docente de grupo busca quién es el responsable del aprendizaje del alumno, porque él, no lo es.

En función de ello es importante hablar de hospitalidad, de esa bienvenida que podemos dar a los “otros” sin la necesidad de etiquetar, reconociendo el derecho que tienen todos mis alumnos de adquirir conocimientos. Desde esta lógica se plantea el siguiente cuestionamiento: ¿Cómo es la relación entre el docente de grupo y los alumnos canalizados al servicio de USAER en relación al derecho a construir aprendizajes? Pregunta que pretende acceder a alternativas que permitan hacer llegar a que el otro este dentro, para poder adquirir experiencias, convivir con el resto y que esto le signifique conocimientos, aunque no sean los que la homogeneidad pretende.

De la ruta metodológica

En esta investigación se trabaja con la propuesta de la Investigación Acción Intercultural (IAI), que es un referente metodológico válido en la investigación educativa. Al realizar una investigación en el ámbito social, es indispensable buscar métodos que además de ser críticos sean la guía en el uso de técnicas e instrumentos, así como en el uso de diferentes posturas y teorías con la finalidad de construir nuevas realidades educativas y en particular, de transformar las relaciones que existen entre los docentes de grupo y los alumnos que son canalizados al servicio de USAER.

Es por ello que se ha optado por la Investigación Acción Intercultural (IAI) que como mencionan Abalde y Muñoz (1992), “es un método o proceso de investigación que busca la comprensión profunda de un fenómeno dentro de su entorno natural” (p.4), y esto es justamente lo que se pretende, comprender el fenómeno de la hospitalidad hacia el otro que es canalizado al servicio de USAER en su entorno natural, refiriendo al concepto entorno natural, como el pertenecer, estar inmerso, ser parte de lo que se quiere investigar y lo que se pretende modificar, pues “un modelo de investigación no es solo para generar conocimiento, sino para transformar realidades adversas a la convivencia armónica, para incidir en prevención de las violencias, la transformación de conflictos con técnicas, medios y procedimientos no violentos” (Sandoval, 2018, p.78).

La entrevista en profundidad espera adquirir información acerca del objeto de estudio teniendo en cuenta que esta información está presente en la biografía del individuo entrevistado. En este tipo de entrevista, se recopila la interpretación que el sujeto evaluado posee con referencia a su experiencia. Por otro lado, la entrevista conversacional desea conseguir el “significado vivido de una experiencia específica relegando las interpretaciones subjetivas acerca de ello” (p.10).

Uno de los instrumentos para la recogida de información fue la entrevista, tomando las consideraciones de Fuster, que propone partir de la descripción fiel de las narraciones del entrevistado y desde ahí realizar la interpretación de la experiencia vivida, siendo la fuente la serie de relatos de las experiencias personales de los docentes a través de las entrevistas, en donde se rescatarán los relatos autobiográficos.

El inicio del trayecto

Desde hace años se ha escuchado hablar de diversidad, integración e inclusión, entre otros conceptos que nos ocupan en este caso, planteando que la diversidad se refiere a las necesidades educativas de todos los alumnos; la integración a la participación de los alumnos con discapacidades en el aprendizaje con sus compañeros. “La inclusión se orienta a identificar y reducir las barreras del aprendizaje y de la participación, y a potenciar los recursos para el apoyo a todos los miembros de la comunidad educativa” (Barrio de la Fuente, 2008, p. 14). Pero, al interior las escuelas todo ello representa para los docentes un desafío, pues implica incluir a todos los alumnos a la hora de educar.

Es por ello que la creación de espacios inclusivos alternativos resulta vital dentro del mismo contexto y no fuera de él, espacios en donde no solo sean aceptados todos, sino que realmente exista hospitalidad para con los “otros” en las escuelas y puedan ser parte de nosotros, porque es legítimo ser diferente y es entonces donde dejaría de ser visto como el otro que requiere de hospitalidad dentro de la escuela.

El papel de los docentes es muy importante, porque son ellos los que son capaces de cambiar la forma en la que se ve la inclusión, ya sea “solo tener a todos juntos” o realmente brindar la educación que necesita cada uno de sus alumnos, para lo cual,

tendrá que estar dispuesto a trabajar con los “otros”, los diferentes. Su actitud es primordial para lograr espacios hospitalarios, porque su disposición se verá reflejada en el trabajo dentro y fuera del aula, con acciones y conocimiento de sus alumnos.

Desde hace más de tres décadas de una u otra manera se ha pretendido la inclusión en las aulas regulares, pero en estos años que ha pasado con la inclusión ¿realmente se ha dado? O más bien se ha dado una “integración” de estos alumnos que a lo largo de esos años han sido nombrados de diferentes maneras, por ejemplo, alumnos con Necesidades Educativas Especiales en 1993, cuando se reorganizó la educación especial y hoy en día los llamamos “alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación” (BAPS), pero el nombre que se les dé es lo de menos, como se verá en los siguientes relatos.

Nos situaremos en un salón de quinto grado, en el cual se encuentra la alumna Tere, la cual es canalizada al servicio de USAER con el diagnóstico de discapacidad intelectual. La alumna tiene 12 años y aún no ha accedido a la lectoescritura, por lo cual, sale de su salón durante 1 hora diaria para poder trabajar con ella en este proceso; además de darse sugerencias a la maestrade grupo para el trabajo dentro del aula. La maestra de grupo, cabe mencionar, se muestra muy dispuesta a trabajar con la alumna y atender las recomendaciones y adecuaciones curriculares.

Yo he observado varios conflictos: entre alumno- alumno, maestro- alumno, docente- padres de familia, sin embargo, los que más han llamado mi atención son los que se llevan a cabo entre docentes y alumnos, de los cuales he sido espectadora, como en los casos en que los maestros segregan a los alumnos canalizados al servicio de USAER, dejando de incluirlos en las actividades diarias, manteniéndoles en lugares apartados al resto del grupo, como el caso que menciono líneas arriba,

donde, “debido a las características de Tere ha sido segregada a un lugar separada del resto de sus compañeros”(P. García, comunicación personal, 29 de enero de 2021).

En qué momento se dejó de pensar en la individualidad del otro, en sus propios pensamientos y en los procesos necesarios para que el otro pueda aprender, en qué momento dejaron de tener peso las experiencias del otro, las que le hacen pensar y sentir y que llevan al conocimiento, porqué hoy en día se sigue pretendiendo que todos aprendan de la misma forma y al mismo tiempo como es el caso de Tere que se encuentra integrada con el resto del grupo, pero con el paso del tiempo, es separada del resto de sus compañeros: “Un día entró al salón para preguntarle *algo* a la maestra y me doy cuenta que Tere está sentada en una esquina, alejada del resto del grupo” (P. García, comunicación personal, 29 de enero de 2021).

Lo cual hace comprender que se encontraba integrada en el grupo, formando parte de él, sin que realmente lo fuera con ese estar dentro y fuera al mismo tiempo, excluida, formando parte del grupo, pero realizando actividades diferentes, en un lugar apartado del resto de sus compañeros. La cuestión es “que la escuela intenta afirmar la vitalidad, la diferencia y el estar-juntos” de acuerdo a Skliar (2012, p. 38) y en este grupo, están juntos los que son diferentes, juntos en el mismo espacio, dentro de un salón de clases, pero que solo deja ver el espejismo de lo que el mundo exige a la educación y a lo que llamamos inclusión.

Si se tiene en cuenta la historia de la pedagogía occidental desde la *paideia* griega, la educación ha estado marcada por la exclusión del otro; es decir, ha predominado la formación en tercera persona, “que privilegia al docente como centro de toda actividad educativa” (Vargas, 2016, p. 207). Esta exclusión del otro ha permanecido a lo largo del tiempo en la educación y según sea el caso, se adapta a las necesidades

del docente; ya sea para manejar la disciplina o como en este caso para excluir al otro que es diferente, al que aprende diferente y con el que no es posible realizar la uniformidad a la que se aspira dentro del salón de clases y se da por hecho que no se puede trabajar con el diferente, como nos lo dice la docente en el relato cuando nos habla de lo que “no puede realizar la alumna” en el salón de clases, *“ porque no puede hacer nada de lo que hacen el resto de sus compañeros y ellos ya no quieren trabajar con ella, por eso ya no estoy trabajando con ella, lo mismo que sus compañeros, no tiene caso”* (P. García, comunicación personal, 29 de enero de 2021).

“No tiene caso” nos dice, perdiendo el valor de trabajar con el otro, de esta educación desde la otredad en la que el docente es responsable del otro, pero esto no tiene que ver con los contenidos que se deben aprender en la escuela, sino con lo que se ha pensado durante muchos años que se relaciona con la creencia de quien “es responsable de enseñar” y quien “es responsable de aprender”, bajo tales o cuales parámetros. Tiene que ver con la homogeneidad que los docentes pretenden, que el otro este dentro, pero está dentro para poder adquirir experiencias, convivir con el resto y que esto le signifique conocimientos, aunque estos no sean los que la homogeneidad pretende.

Skliar (2012) nos dice “ni la convivencia, ni el estar juntos, pueden ser signos, o símbolos, o indicaciones que señalan directamente hacia la armonía, hacia la no-conflictividad, hacia la empatía inmediata, el consenso instantáneo y, por añadidura, hacia la plena satisfacción educativa” (p.40). Esto es lo que refleja el relato cuando nos dice que la alumna se encuentra apartada del resto del grupo, el “otro” (la alumna) está junto al resto, pretendiendo una inclusión que en realidad es ficticia, porque, al no haber una relación de igualdad y equidad, dando a cada uno las experiencias necesarias para lograr esos aprendizajes que el docente pretende enseñar, no puede darse esa satisfacción educativa. De acuerdo a Levinas (1997):

La educación desde la otredad requiere de la presencia vital del educador, quien debe ser profesional, innovador y creador; responsable del otro (educando) en el sentido levinasiano del “yo para él” —el acceso al otro no está en la interpelación a él sino en la responsabilidad para con él; tal responsabilidad no es recíproca, pues se trata de la “obediencia”, “subordinación al otro”. (p.92)

Esta educación desde la otredad, donde soy responsable como docente, porque tengo una obligación con el otro, esa obligación que me debería llevar a “crear para el otro lo que el otro requiere”, en este caso específico, crear las condiciones necesarias para que el otro acceda a los aprendizajes, hacer que estos “se adecuen a sus necesidades” y no a las del docente, como cuando la docente de grupo le da tareas distintas a la alumna, diciendo:

“Mejor estoy trabajando con otras actividades para primer grado” (Le comentó a la maestra) “que hay actividades que sí puede realizar, y que las que no, puede hacerlo de forma oral”, pero es capaz de aprender contenidos de otras asignaturas, que no sean español y matemáticas (P. García, comunicación personal, 29 de enero de 2021).

Tal parece que a los docentes les interesa solo cubrir un currículo dado, que, si bien es cierto, es parte de su labor por estar dentro de un sistema que lo que espera es crear una sociedad en donde todos sean capaces de abonar a la economía de un país, no es el único fin. Pero cómo lograr abonar a ese sistema del capital, si no se ha accedido a la lectoescritura, en palabras de Hernández (2020):

Nuestra utopía es crear alternativas educativas que rompen con una perspectiva eficientista del logro de lo dado, de lo impuesto desde las lógicas del mercado capitalista, a partir de que nuestros estudiantes puedan reconocer y valorar los deseos, afectos y saberes de estudiantes, padres de familia y/o otros docentes. (p. 36)

Eso impuesto que es, que todos accedan a la lectoescritura, sin conocer siquiera las necesidades y capacidades del otro, lograr cubrir las expectativas de ese mercado capitalista llenando de saberes y cuando esto no es posible, lo que ocurre es que se relega al otro, como en el relato en el que la maestra la sienta apartada del resto del grupo, “a la alumna que aún no ha aprendido a leer” y cuando yo le pregunto “¿por qué la sentaron en ese lugar?” me dice: *“Ay maestra es que soy bien burra y como no se leer ni escribir, mis compañeros, me molestan y la maestra me sentó en ese lugar, para que yo no moleste a los demás y los demás no me molesten a mí”* (P. García, comunicación personal, 29 de enero de 2021).

Nos dice en la voz del otro (la alumna) *“para que yo no moleste a los demás y los demás no me molesten a mí”* y es que convivir con los diferentes y hacer cosas con el otro que no es como yo, implica molestar, interrumpir, pero también yo docente molesto al otro queriendo que haga las cosas como yo las considero correctas, o como se me ha indicado que debo hacerlas. Si el otro no es capaz de realizarlas como han sido impuestas, me parece que no debe estar conmigo y parece poco adecuado que convivamos en el mismo salón de clases, dándose una convivencia que no es agradable para nosotros y para el otro, “donde se podría pensar que la única solución a la exclusión, al abandono, al rechazo o también a esa aceptación a regañadientes hacia el desconocido, es la inclusión. Pero si lo que ocurre es que ni siquiera estamos juntos” (Skliar, 2012, p. 41). Porque, sí se encuentra en el mismo espacio físico, pero no se encuentran juntos, cada uno ocupa un espacio muy bien definido ya que es molesto tener al otro, tan cerca.

El lugar de la alteridad (otro) en la significación de los docentes: “a los alumnos que nos canalizan nos los delegan y ya como que son tuyos, tu hazte responsable, tú enséñales”

A continuación, presento el análisis de una categoría empírica la cual se construyó a partir de las entrevistas realizadas a docentes de USAER, y, una categoría teórica con lo cual se pudo desarrollar este análisis.

En la práctica docente, la significación que cada docente imprime en sus alumnos se transforma en la medida que interactuamos con estos, en esta concepción se dan por hecho los roles que tenemos conferidos socialmente, aunque se analiza casi siempre solo la contraparte y sus deberes, del deber ser del alumno, ese ser que está listo y dispuesto a recibir todo lo que el docente tiene para depositar en él. Córdova y Vélez (2001) lo sitúan como “«pedagogías dominadoras» –basadas en la imposición de las ideas del profesor en la mente del estudiante, para que éste, de manera memorística, repita lo que su profesor piensa que es verdadero” (p. 1006).

Para Córdova y Vélez, estas pedagogías dominadoras tienen como principio que el alumno es el recipiente vacío en el cual el docente deposita sus conocimientos, impone sus ideas y el alumno debe simplemente reproducir los conocimientos que han sido depositados en él, pero ¿qué es lo que pasa cuando el alumno no es capaz de realizar este acto memorístico del que nos hablan Córdova y Vélez?, ¿Cuándo el alumno se queda corto en lo que el docente pretende obtener de él? es entonces que me pregunto ¿Desde dónde los docentes construyen el significado de sus alumnos? Los significan desde la apropiación que sienten con estos.

Cuantas veces hemos escuchado a los docentes decir “mis niños”, los significan como algo propio de lo cual es responsable, pero con los alumnos canalizados, ellos son “los de USAER” no son míos, no me pertenecen ni soy responsable de ellos,

dejando de ser alumnos de la escuela convirtiéndolos “en alumnos de USAER”. Es así que muchos de los docentes significan a los alumnos canalizados a USAER como ese “otro” visto desde las conductas recurrentes de los docentes lo cual nos da la pauta para significarlo de esta manera:

“Hay otro cierto grado de maestros que no conocen a sus alumnos que delegan a los alumnos que nos canalizan nos los delegan y ya como que son tuyos, tu hazte responsable, tú enséñales y pues, no se cuanto sea el porcentaje, pero si hay un grado de esos maestros que los canalizan y ya no se hacen responsables de hecho hasta el cómo se dirigen o como los mencionan, pues son de USAER ¿no?” (E1)

“Es decir” y siguiendo la voz del testimonio, una vez que los alumnos son canalizados a USAER pareciera ser que los docentes frente a grupo, “se deshicieron del problema”; es “esa bolita que te paso” y ahora es tu responsabilidad, dejó de ser alumno del grupo para convertirse en alumno de USAER, “a los alumnos que nos canalizan nos los delegan y ya como que son tuyos, tu hazte responsable, tú enséñales”. El docente frente a grupo, se ha deshecho del problema, pensando que por contar en la escuela con el servicio de USAER éste ahora es el responsable de que el alumno aprenda, que a su entender, ha dejado de ser su responsabilidad, pensando que los únicos aprendizajes valiosos que este alumno puede aprender son matemáticas, leer y escribir y, al ser consciente de que a este alumno le costará mucho trabajo adquirir estos conocimientos y en algunos casos no los conseguirá, es entonces que este alumno no puede ser mío, debe ser de alguien más, alguien que si pueda hacer que el alumno reproduzca los conocimientos que se espera pueda alcanzar.

Echeverry (2014) nos dice:

(...) En la diferencia la discriminación y la exclusión se hermanan, es decir interpretar la aceptación como la apertura a un mundo de posibilidades, del otro en su diferencia, en el desconocimiento del ser humano de tolerar al otro a partir del acontecer cotidiano, lo comúnmente llamado "normal", mientras ese algo sea tan común que precisamente por eso es corriente, se hace parte del paisaje, se diluye entre tanta banalidad y desasosiego. (p.31)

Retomando a Echeverry (2014) y partiendo del relato de la docente de USAER " *el cómo se dirigen o como los mencionan, pues son de USAER ¿no?*" Es decir, no es mío, no es mi alumno y se da esa exclusión y discriminación, porque Echeverry nos dice son hermanas y sí, lo son al ser tan parecidas, pero no significa que son lo mismo o son iguales. Excluir, que en el sentido estricto de la palabra se refiere a "quitar a alguien o algo de un lugar", descartar, rechazar, negar posibilidades y es así como se le niega al alumno la posibilidad de ser parte del grupo, "ya no es más mi alumno, es de USAER ¿no?". El docente lo quita de su grupo, pero también lo discrimina, pensando en la discriminación como una práctica cotidiana que consiste en dar un trato desfavorable o de desprecio inmerecido a determinada persona y es así que el alumno canalizado a USAER es muchas veces excluido y discriminado, se le excluye del grupo desde el momento en que no es asumido como un miembro más de este.

Pero también se le discrimina al darle un trato desfavorable en el que no recibe las mismas oportunidades que el resto de sus compañeros al pensar que es incapaz de hacer lo mismo que el resto, lo que representa en sentido estricto trato desfavorable, pues desde ese trato no podrá contar con lo necesario para adquirir conocimientos, sean estos los mismos o diferentes a los del resto de su grupo, dejándole fuera del mundo de oportunidades del que nos habla Echeverry (2014) en las que todos pudieran aprender unos de otros.

Como bien cita el autor, el desconocimiento del ser humano de tolerar al otro, porque es diferente, porque no es “normal” y si no es normal, entonces ¿desde donde ven los docentes a sus alumnos para asumirlos como propios?, ¿qué características deben tener para que los signifiquen como alumnos de la escuela, para que los conciba como propios a unos y a los otros no?

Berlanga, (2016) refiere que: “El otro y lo otro aparecen como lo desconocido y lo que nos perturba; frente a ellos se produce continuamente una especie de “reacción alérgica” (p.8), esa reacción alérgica de la que nos habla Berlanga, es la que parecen sentir los docentes con ese “otro canalizado a USAER”, que es desconocido y perturba lo que ellos esperan de ese deber ser alumno, esa reacción alérgica que me produce urticaria, donde necesito alejar el alergen para poder controlar, porque tenerlo cerca me enferma y por eso debo buscar a esa medicina (USAER) que me quite esa reacción; la reacción que produce el que no aprende lo que el docente le enseña y al no cumplir con este requerimiento básico, produce alergia, por lo tanto lo alejo y ya no es más mi alumno, como nos menciona el docente al decirnos:

“Pues muchas veces cuando hay una discapacidad muy notoria y grave no los aceptan no aceptan estos chicos de hecho te dicen tu niño, cuando vas a pasar para que trabajes con tu niño” (E2).

Pensando a los alumnos como otro que no pertenece a la escuela”, “tu niño”, “cuando vas a pasar para que trabajes con tu niño”. Ese alumno que no pertenece al grupo, diciendo es “de USAER, es tuyo (de USAER) porque no puede ser mío”, yo docente no puedo trabajar con él, alguien más debe trabajar con él para que pueda convertirse en ese alumno deseado que aprende todo lo que se le enseña y en el caso de poder adquirir esos conocimientos que se esperan de él, entonces sí podría ser alumno de la escuela, alumno del docente, pero en “este asumir” y posicionar en

este rol de “ser mis alumnos” ¿qué es lo que hace que a unos los conciba como míos y a otros no? Míos son aquellos con los que puedo lograr lo que yo espero, mientras que los que no logran lo que yo espero, ellos no pueden ser míos.

Córdova y Vélez (2001) mencionan que lo hacen: “basados en la imposición de las ideas del profesor en la mente del estudiante, para que éste, de manera memorística, repita lo que su profesor piensa que es verdadero” (p. 1006) y al no poder llevar a cabo esta imposición de ideas en los alumnos, ya que estos no son capaces de reproducir lo que el docente espera, no puede ser su alumno, relegándolo a ser alumno de USAER.

Conclusiones

Iniciar la Maestría en Interculturalidad para la Paz y los Conflictos Escolares (MIPCE) significo el reto de pensar en un objeto de estudio, lo cual me llevo a pensar en temas diversos, sobre todo, me llevo a darme cuenta que tenía la respuesta en mi día a día en la relación que durante algún tiempo había visto que existía entre los docentes frente a grupo y los alumnos canalizados al servicio de USAER, pero esto significaba buscar referentes teóricos alternativos, lo que me llevo a la hospitalidad, el cómo estos alumnos debían ser recibidos por sus docentes con los brazos abiertos y todo lo que esto significaba.

Fue así como realice algunos relatos memorísticos de situaciones que había vivido con algunos de mis alumnos de USAER, reduciéndolo finalmente a uno de ellos en donde podía ver claramente cómo es que se daba esta falta de hospitalidad hacia la otredad, los diferentes, los que no aprenden como el resto y no solo eso, sino que además enfrentan las BAPS, que en la mayoría de los casos, están asociadas a una

discapacidad; lo que hace pensar a los maestros que ellos no tienen por qué atender a estos alumnos, pues ellos no están capacitados para atender alumnos que enfrentan alguna discapacidad.

Este hecho que me llevo a cuestionarme si esta situación se daba en todas las escuelas en donde existe USAER, o bien, que es lo que pasa en las escuelas donde no existe este servicio, para preguntarme finalmente ¿Cómo es la relación entre docente de grupo y alumnos canalizados al servicio de USAER en relación al derecho a construir aprendizajes?, ¿en esta relación existe hospitalidad hacia la otredad?

La respuesta me invita a querer ser parte de esa transformación necesaria para que se dé esa hospitalidad hacia la otredad.

En esta relación entre docentes y alumnos de la que hemos venido hablando encontramos que no solo se trata de conocer al otro, sino reconocer al otro, en donde la parte afectiva tiene que ver en cómo el otro me interpela, como puede o no ser importante para mí, pues si no existe este interés afectivo, tampoco puede darse la responsabilidad que debo asumir como docente, esa responsabilidad que tienen todos los docentes con sus alumnos, pero con los alumnos que una vez más consideran como suyos, no con los que no pertenecen a su grupo, porque en este sentido escuchamos la voz de las docentes que nos dicen,

“La relación suele ser buena, pero por compromiso y porque no hay opciones, pero si me ha tocado ver el abandono dentro del aula a este grupo de alumnos por que para los maestros representa más trabajo, los alumnos son incluidos en las aulas.” (E1)

Los docentes aceptan a los alumnos porque no tienen otra opción, por ley no pueden rechazarlos en la escuela o en los grupos, pero lo que ocurre realmente dentro de las aulas es que, como mencionan las docentes, esta inclusión solo se da

por compromiso, porque no tienen otra opción y lo que realmente ocurre dentro de las cuatro paredes del aula es que a estos alumnos se les abandona, no se realizan actividades con ellos o se les dan actividades solo para entretenerlos, para que no molesten en lo que el docente trabaja con los que si son capaces de aprender y reproducir lo que el docente espera; en lo que el resto del grupo realiza actividades que signifiquen un conocimiento real.

Vargas (2016) nos habla de la pedagogía de la diversidad:

Esta pedagogía busca la "pluralización del yo mismo", que fusiona al mismo tiempo "la hospitalidad y la hostilidad hacia el otro"; cataloga a los otros como "diferentes", "diversos", "razas y etnias diferentes", "problemáticos", "con problemas sociales", "con problemas de aprendizaje". De acuerdo con Skliar, esta forma pedagógica establece diferencias específicas entre quien "hospeda" y quien es "hospedado"; el primero se halla en un estatus superior, es quien establece las leyes y parámetros de la diversidad. (p. 148)

Retomando lo que nos dice Vargas, esta pedagogía de la diversidad pone al mismo tiempo la hospitalidad y la hostilidad hacia el otro, como lo vemos en el relato al decirnos: *"La relación suele ser buena, pero por compromiso y porque no hay opciones, pero si me ha tocado ver el abandono dentro del aula"*. Es así que, si recibo al otro dentro de mi aula, no hay opción, pero tengo la libertad de hacer dentro de mi aula lo que a mi parecer sea mejor para todos mis alumnos, al tener el docente como nos dice Vargas un estatus superior y aunque no sea el quien establece las leyes y parámetros de la diversidad, si es quien los pone en práctica dentro del aula, es que el que tienen la autoridad y la capacidad de hacer y poner en práctica la Hospitalidad o la Hostilidad hacia el otro.

Otra docente menciona como parte de su entrevista, esta falta de relación afectiva con los alumnos canalizados a USAER al decirnos:

“Me ha tocado ver también que algunos maestros igual, no quieren a los alumnos con alguna discapacidad, sienten como un castigo que les toque en su salón, y muchas veces hasta los rechazan o discriminan aun dentro del aula, no los incluyen.” (E1)

Para los docentes muchas veces supone un castigo el tener al otro dentro de su aula porque muchas veces los docentes piensan “¿Por qué me toco este alumno a mí? Yo que culpa tengo”, como si el tener a un alumno que es diferente fuera un castigo, sin pensar en realidad que todos sus alumnos son diferentes, cada uno desde su propia individualidad tienen algo diferente, pero los docentes los asumen a todos como iguales al poder aprender lo mismo, porque como nos dice Ortega (2014):

La realidad de cada alumno se ha traducido, necesariamente, en una enseñanza idealizada, desencarnada, alejada de la urdimbre de la vida en la que se resuelve la existencia de cada individuo; en una enseñanza que no es respuesta porque no ha habido posibilidad de pregunta. Simplemente el otro no ha existido. (p.10)

Esa enseñanza idealizada de la que nos habla Ortega y de la que nos hablan otros autores que se han mencionado, es una enseñanza en donde el estudiante aprende todo lo que el docente deposita en él y qué, además, agrega el autor, esa falta de importancia en el individuo, que donde nos dice que el otro no existe y esto es lo que vemos muchas veces en los salones de clases, el otro es invisibilizado, simplemente deja de existir. Nos dice que es una enseñanza que no es respuesta, porque no ha habido posibilidad de pregunta y cómo puede haber pregunta si el otro no existe, si no hay a quien preguntar.

Muchas veces esa falta de reconocimiento de que el otro existe y se encuentra en mi aula no es lo más grave, en otras ocasiones podemos observar el rechazo y no es que invisibilizarlo no sea una forma de rechazo, pero en otras ocasiones los docentes literalmente muestran y expresan su desprecio hacia los alumnos canalizados a USAER como lo menciona la docente:

“La maestra no lo quería, y en verdad no lo quería, no aceptaba realizar las tareas con el alumno, lo sentaba aparte y decía que ella no sabía cómo trabajar con ese alumno y además ni aprendía.” (E2)

Podemos ver una vez más esto que se repite en las entrevistas a las diferentes docentes, donde hacen evidente cómo han observado el rechazo de las docentes hacia sus alumnos que son atendidos por el servicio de USAER y que puede reafirmarse con el comentario de otra docente:

*Si yo no paso al salón el chico no trabaja y **la maestra de plano dice es que yo no tengo tiempo para sentarme con él** y tu debes de pasar para trabajar con él. (E2)*

Los docentes muchas veces piensan que los alumnos ni siquiera aprenden, porque no pueden alcanzar todos los conocimientos que el docente piensa imprimir en sus alumnos, pero ¿en realidad no aprenden? O es más bien que el docente no le da las oportunidades y las herramientas para que aprenda.

¿De quién es en realidad la responsabilidad del alumno “de USAER”? Los docentes no han entendido que el alumno, sigue siendo suyo, que es alumno de la escuela, de su grupo y sigue siendo su responsabilidad, que es lo que hacen al pretender que los alumnos solo trabajen cuando el docente de USAER trabaja con el grupo, ese alumno solo existe cuando se da la intervención del docente de USAER, pero cuando no es así desaparece, comenzando con el espacio físico, donde se les sientan aparte, pero otras veces están con el resto del grupo, pero cubiertos por un halo de invisibilidad que sean vistos.

Torres, Nava y Ambriz (2020) mencionan que:

La inclusión educativa, la cual busca ofrecer a cada uno lo que necesita para participar y aprender en ambientes escolares más tolerantes, donde se valore la diversidad como un recurso más en el proceso de aprendizaje y enseñanza. Estaremos un paso adelante en este proceso si se comprende que cada estudiante, en su individualidad, puede aportar por demás en los saberes colectivos. (p.151)

Retomando a las autoras, se busca que, en la inclusión educativa, de la que nos hablan las voces de las docentes de USAER, los alumnos tengan todas las oportunidades necesarias para participar y aprender, pero estas mismas voces nos dicen que esto no ocurre en la realidad, nos dicen las autoras de la importancia de que puedan aportar a los saberes colectivos. Mientras que la voz de la docente nos dice: *la maestra de plano dice es que yo no tengo tiempo para sentarme con él.* Desconociendo de esta forma la capacidad que tiene el alumno de aportar al resto de los estudiantes en esos aprendizajes colectivos de los que nos hablan las autoras.

Mientras que otras de las entrevistas nos mencionan lo siguiente:

*“Cuando yo llegué aquí a la USAER si se observaba esta parte de que eran sentados un poquito más lejos ¿no? **no los conocían, ni siquiera se les hacían los ajustes, que son su derecho.**” (E3)*

La docente nos habla del conocimiento que el docente debería de tener de su alumno y de esa discriminación y exclusión de la que hablamos, ese conocimiento que debería ser una responsabilidad de los docentes como lo menciona Vargas (2016) al citar a Gordon:

La responsabilidad del educador comienza por el conocimiento de su alumno, conocerlo “no como una mera suma de cualidades, aspiraciones e inhibiciones; debe aprehenderlo y afirmarlo como un todo”. (Vargas,2016 citado por Gordon, 2016, p. 92)

Es entonces que podemos decir que los docentes no sienten esa responsabilidad para con sus alumnos, no los conocen, ni siquiera de forma superficial, mucho menos en este conocerlo, aprehenderlo y afirmarlo como un todo, que puede contribuir a los saberes colectivos y mucho menos que puede llegar a saberes individuales, confirmando esto lo que nos dice la voz de la docente de USAER al referir: “**no los conocían, ni siquiera se les hacían los ajustes, que son su derecho**”. Y es que los docentes muchas veces desconocen los derechos de estos alumnos, pareciera que el hacer estos ajustes, es hacerles un favor a los alumnos para que puedan lograr los aprendizajes, sobre todo de lectoescritura. Como citan Gutiérrez y Pedreño (2018):

(...) No se puede negar que una educación integral ha de incluir todo lo relacionado con el entrenamiento de destrezas y habilidades prácticas necesarias para aprendizajes básicos, como es el caso de la lectoescritura, o la asimilación de contenidos estrictamente académicos. Pero ello no implica necesariamente que se dejen al margen o se releguen a un segundo plano otras cuestiones igualmente necesarias para que los niños y niñas puedan insertarse de manera adecuada en la sociedad, ya que no se ha de perder de vista que cualquier tarea educativa responde de manera inevitable a un ideal de hombre. (citado en Gárate y Ortega, 2013, p.108)

Retomando a Gárate y Ortega, la educación pretende incluir las habilidades básicas para la lectoescritura y los contenidos académicos, pero saber que la gran mayoría de los alumnos canalizados a USAER no serán capaces de lograr y se han dejado de lado los aprendizajes de otras cuestiones que como bien nos mencionan, son necesarias para que estos alumnos se puedan insertar en la sociedad, pues en este mirar “al otro” desde otro ángulo no podemos perder de vista que la escuela es parte de esta sociedad y en muchas ocasiones ni siquiera se encuentra esta inserción en las aulas, menos en el ámbito escolar.

Pero para que esto ocurra es necesario que se atiendan las necesidades de todos los alumnos, que se mire a todos en su individualidad, que se dé la participación de todos en el aprendizaje de contenidos académicos; para ello, es necesario una mayor flexibilidad y adaptabilidad curricular, que sean pensadas las actividades y estrategias y didácticas para todos, y, que tanto las costumbres como las prácticas escolares, sean menos exclusivas.

Referencias

- Abalde, E. y Muñoz, J. (1991). *Metodología educativa I*. Xornadas de Metodoloxía de Investigación Educativa Universidades da Coruña.
- Barrio, J. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. En Revista Complutense De Educación, 20 (1), 13-31. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120013A>
- Fandiño, Y. (2014). La otredad y la discriminación de géneros. En *Advocatus*, (11) 23, 49 – 57. <https://doi.org/10.18041/0124-0102/a.23.4968>
- Hernández, F. (2020). ¿Qué interculturalidad para qué educación? La mirada que nos convoca. En Hernández, F. (Coord.) *Realidades Interculturales. Voces y cuerpos en la escuela*. Amapsi Editorial.
- Levinas, E. (1997). *Fuera del sujeto*. Caparrós.
- Maldonado, M. (2003). Reseña de "La dominación masculina" de Pierre Bourdieu *Revista Sociedad y Economía*, núm. 4, 69-74. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99617936012>
- Murueta, M., Guzmán M. (2015). *Psicología de la violencia. Causas, prevención y afrontamiento* (2a ed.). México: Manual Moderno.
- Sandoval, E. (2018). Etnografía e investigación acción intercultural para los conflictos y la paz. En *Metodologías Descolonizadoras*. Editorial Alfonso Arena.
- Skljar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insostenible. En *Orientación y Sociedad* (8),1-17 http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3950/pr.3950.pdf

El poder pastoral investido de la perspectiva de éxito entre las educadoras

Andrea Jaqueline Ramírez Ruiz

La historia que comienza detrás de una pantalla

En el presente avance de investigación se busca superar la dicotomía tradicional entre el sujeto-objeto que dimensiona la realidad existente en un jardín de niños ubicado en el Estado de México; a partir de un posicionamiento socio crítico situándonos en el método de la Investigación Acción Intercultural (IAI) desde un enfoque etnográfico, para trastocar la realidad sobre el significado que las educadoras poseen ante la clasificación de logros en el aprendizaje de los alumnos de educación preescolar y que, desde la investigación intercultural, se busca interpretar y comprender aquello que nunca se ha cuestionado por los actores educativos. Es fundamental cuestionar lo extraño, lo no cuestionable, posiblemente normal. Dado que, si se vive en esa permanente normalidad, como resultado, serán partícipes de la reproducción de actos que forman parte de una violencia simbólica con los estudiantes con los que nos relacionamos día con día dentro de un espacio determinado.

A partir de lo anterior es que surge la problemática identificada en prácticas durante las clases virtuales realizadas en la pandemia a causa del virus llamado SARS-CoV-2 o COVID 19, donde se observaban exigencias, gritos, regaños, castigos por parte de los padres de familia hacia los alumnos, que pueden entenderse como prácticas

violentas. El cuestionamiento inicial se centraba en la perspectiva de los padres de familia. Sin embargo, el ejercicio de problematización permitió empezar a develar el papel de las significaciones de las educadoras en el origen de esta problemática. Aspecto fundamental, dado que el significado que los alumnos y docentes tienen en torno al sentido de la escuela es clave en el proceso formativo.

Es muy importante que la escuela sea un espacio donde tengan la oportunidad de ser escuchados, respetados y no violentados. Es por esto que nos cuestionamos ¿Cuál es el significado que las educadoras tienen sobre los niveles de logro en los alumnos de educación preescolar? Cuestionamiento que nos acercó a interpretar el actuar de las educadoras ante estos sucesos, llegando así a cuatro antecedentes, perspectivas y prácticas por parte de las educadoras relacionadas a una posible clasificación de logros en el aprendizaje de los alumnos. La que nos compete en la presentación de este espacio, hace referencia a una voluntad de poder de dominación del otro (León, 2009) y “el poder pastoral” que Berlanga, (2016) recupera de Foucault (2000) y lo traslada a la educación; esto provoca un desencuentro con las realidades de cada uno de los alumnos por una enseñanza idealizada; constructos colonizadores cuestionando una verdad absoluta construida por anhelos, deseos, pensamientos propios como otro “yo” acercándolo a realidades inexistentes, escolarizadas y preconfiguradas; por último, un poder logrado y hegemónico, por una razón hacia los sujetos libres mediante un disciplinamiento de los cuerpos.

Estos antecedentes han permitido identificar, que existe una clasificación de cuerpos mediante un poder pastoral como metáfora, teniendo un alcance significativo en la búsqueda de fortalecer vivencias interculturales no violentas, que busca impactar en la vida de los alumnos, en aceptar a cada uno de ellos a partir de sus realidades, aquello que los construye; de disminuir o eliminar estos actos violentos que destruyen vidas, realidades y culturas impactando a su comunidad con la posibilidad de

que cada uno de los sujetos presentes, sean libres y decidan cómo explorar el mundo y la vida para compartirla con su entorno a partir de todo aquello que se ha ido construyendo y transformado.

Metodología

El marco teórico a desarrollar se centra en el enfoque metodológico de la investigación basada en la interpretación que permite la construcción categorial desde la relación categoría-realidad. En este sentido, se puntualizará lo medular de cada categoría a desarrollar en la investigación, en el entendido de que se reconstruyen en el tejido interpretativo las categorías teóricas eje que cosifican políticas educativas que permiten cuestionar y develar el objeto de estudio que son: las relaciones desde el marco de interculturalidad crítica como una posibilidad de relación y diálogo entre culturas.

Desde este marco, se construyó la mirada para comprender el éxito escolar como subjetividad, el poder pastoral como metáfora en el control de un cuerpo llamado alumno como forma de reproducción de la violencia simbólica que lastima, moldea y controla.

Por consiguiente, dentro de esta investigación, se buscan comprender las realidades con el propósito de cuestionarlas para deconstruir actos que violentan, discriminan, minimizan o segregan en los espacios educativos y es por ello, que se habla de una interculturalidad que se centra en “un intercambio de saberes, una relación dialógica en la que se rompen las diferencias sociales entre los sujetos, mediante una postura abierta frente a los aportes de todos los participantes, sean académicos o pueblo en

general” (Borda citado en Sandoval, 2018, p.76). Se busca fortalecer vivencias interculturales no violentas y para esto, se pretenderá superar la dicotomía tradicional entre el sujeto-objeto.

Algo que obstruye esta práctica intercultural es la cultura que cada ser consciente tiene y demuestra en su relación con el otro y en la presente investigación, sobresale el éxito como una competencia constante con el otro por ser el mejor sin importar la forma y camino de lograrlo o construirlo. Es por esto que, el éxito, es un ambiente subjetivo a partir de la comprensión y práctica de cada uno de los actores que se involucran en el espacio y en este mismo proceso, se ve involucrado un poder hegemonizado en una sociedad, donde se concibe al docente como aquel que tiene una verdad absoluta y en el que los otros actores no tienen posibilidad de cuestionar, solo, de obedecer.

Este poder se muestra desde la propuesta de Foucault como “poder pastoral” (Foucault citado en Berlanga, 2016) quién nos contextualiza en una práctica cotidiana donde el pastor controla a las ovejas (alumnos) y los arrea hacia donde el mismo quisiese que llegarán o hicieran y que como reflexión, se podría percibir a un alumno que tiene posibilidad de interactuar desde su propia cultura pero que ante este poder, es concebido como un cuerpo sin consciencia capaz de ser silenciado y moldeado a la imagen y semejanza del mismo pastor.

Desde este marco epistémico, nos posicionamos en el paradigma sociocrítico-interpretativo que, según Santamaría (2013) dicho paradigma, es una forma de ver al mundo, en conjunto los científicos y prácticos, analizan e interpretan los procesos educativos mediante todo lo que los representa; esta relación busca descubrimientos compartidos en donde se desarrollan preguntas y soluciones para reconocer los conjuntos de creencias y valores vinculados.

De esta forma, el paradigma se relaciona con un proceso metodológico en donde se requiere de métodos para investigar el objeto de estudio y que atiende las características del paradigma socio-crítico ante esta búsqueda de la toma de decisiones y cambio que pretende transformar la forma de actuar en la educación tratando de minimizar el positivismo mediante la configuración y construcción de nuevas realidades.

Desde este paradigma, recuperamos como método a la Investigación Acción Intercultural (IAI), como primera instancia, nos basaremos en “transformar las realidades, incidir en prevención de las violencias, la transformación de conflictos (...) que estimulen la cultura de paz” (Sandoval, 2018, p. 77). Desde este modelo de investigación entonces, daremos continuidad al posicionamiento metodológico con el objetivo de transformar el campo problemático en un espacio de cultura de paz, donde se pueda subvertir la colonialidad del saber, generando nuevos saberes. Desde este marco, este trabajo presenta un fragmento del Diagnóstico pedagógico como primera fase de la IAI. Para el desarrollo de este, nos posicionamos en un enfoque etnográfico, que de acuerdo con Calvo (1992) es un método que permite,

“estar ahí” ... conocer y entender a los actores, a las gentes y a sus vidas. (...) Significa describir la vida cotidiana, y descubrir lo invisible de la misma: hacer “que lo familiar se convierta en extraño...el lugar común en problemático; lo que acontece se hace entonces visible y, por tanto, puede hacerse sistemáticamente documentable”. (Erickson, 1986, cit. en Calvo, 1992, p.11)

El enfoque etnográfico entonces, permite investigar en el espacio en el cual estamos involucrados antes, durante y después de la investigación, manteniendo contacto con los actores educativos con la intención de tener la posibilidad de conocer y entender sus vidas para documentar lo que, para ellas, es familiar pero que, desde la investigación, se tiene la oportunidad de cuestionar y convertirlo en extraño.

Al mismo tiempo y siguiendo la metodología del IAI con enfoque etnográfico, durante la interpretación de la realidad ante el enfoque etnográfico con paradigma socio crítico interpretativo, se desarrolla el diagnóstico pedagógico (DP) con la intención de problematizar el significado que tienen las educadoras sobre la clasificación de niveles de logro en los alumnos y que estos, tengan posibilidad de estar relacionados a la búsqueda del éxito que pretenden las educadoras durante la implementación y logro del plan de estudios a través de sus intervenciones.

Para obtener y transformar información útil relacionada con la problemática identificada, se diseñaron y aplicaron 3 entrevistas semiestructuradas y registros de observación de las jornadas de intervención, que permitieron transformar realidades en las interacciones buscando dar respuesta a la pregunta indiciaria ¿Cuál es el significado que las educadoras tienen sobre los niveles de logro en los alumnos de educación preescolar? Con los resultados obtenidos en cada una de las entrevistas y registros de observación, se realizaron transcripciones a través de una triangulación de información que permitieron sistematizar realidades para dar respuesta a la pregunta indiciaria, y a través de sus voces, se identificaron recurrencias y a partir de estas y su interpretación, se construyeron categorías para comprender realidades; las recurrencias se colocaron en una tabla como la siguiente:

Tabla 1. Sistematización del referente empírico

<i>Pregunta indiciaria:</i> ¿Cuál es el significado que las educadoras poseen sobre los niveles de logro en los alumnos de educación preescolar?
Vamos como yo lo indico y permito, si no me ayudas, lo lamentarás.
Objetivo: Comprender mediante las voces de las educadoras cual es la participación que tienen en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Categoría Empírica	Interpretación	Categoría Teórica
--------------------	----------------	-------------------

Fuente: Elaboración propia

Una vez teniendo toda esta información, se integró lo recuperado para la construcción de categorías que develan realidades a partir de significados, gustos, preferencias, construcciones, desencuentros, poderes y verdades absolutas que influyen en cada educadora para lograr aquello que significan y practican como éxito. Los posibles resultados/realidades de esta investigación surgieron por un análisis de cada una de las preguntas y respuestas realizadas a las educadoras y que son enlazamos en su actuar con los alumnos para explorar el campo problema, qué sucede en él, cuáles son los símbolos y significados que transmiten las educadoras en esta clasificación de niveles para el logro de un éxito; estos se fueron recuperando por testimonios que nos guiaron para el diseño de categorías dentro del diagnóstico pedagógico.

En este espacio, se compartirá una de las cuatro categorías construidas en el proceso del diagnóstico pedagógico y que se relaciona al poder pastoral antes mencionado. Esta categoría recibe el nombre de:

El poder pastoral y la voluntad de poder de dominación. ¡Vamos, como yo lo indico y permito!

En esta categoría, tengo como objetivo comprender mediante las voces de las educadoras, cuál es la participación que tienen en el proceso de aprendizaje de los alumnos para poder clasificarlos en posibles niveles de logro en sus aprendizajes por lo que, mediante las transcripciones de las entrevistas, se recuperaron fragmen-

tos que relacionan a estas interacciones y devenires de auto-ayuda para lograr el mejor aprendizaje y las justifican por las experiencias que han vivido dentro de su relación y construcción profesional.

En los próximos fragmentos, observo la visión que, durante muchos ciclos escolares, las educadoras hacen de propio su actuar; se desenvuelven e involucran con sus alumnos para llevarlos a un aprendizaje y ante esto, ellas eligen cómo, cuándo y dónde se aprende, se actúa, se escucha, se mueven. Forman parte de las perspectivas que tienen ante su participación en la educación del alumno y que, también están siendo hegemonizados desde el poder adquirido por los padres de familia.

Ante esta relación con los alumnos, las educadoras adquirimos un papel, un puesto que adquiere responsabilidad y compromiso en cada ser humano y que dentro de la escuela es llamado alumno. Esta responsabilidad está involucrada con un aprendizaje legitimado por un sistema, sistema que indica qué debe aprender el alumno mediante unos planes y programas de estudio y así cumplir un perfil deseado que le dará bases para su vida, pero cada educadora le da un significado diferente y desde él se involucran dentro del espacio de aprendizaje donde planean cómo llevarlos a cumplir conocimientos impuestos por dicho sistema.

De esta forma, cada educadora planifica, diseña, idealiza escenarios los cuales le permitirán al alumno lograr aprendizajes, uno de los procesos que tengo oportunidad de compartir es mediante el “juego”, un proceso elegido por preferencia de una educadora como significado de integrar en sus actividades, por lo que analizó un fragmento desde la voz de una educadora:

M: Me gusta integrar todas las actividades con juegos, de las cuales, los niños a través del juego van logrando sus aprendizajes. (E2 MIPCE 11 febrero 2022).

Lo anterior, me permite recordar la primera categoría como una elección, gusto o preferencia por la educadora, ella es quién elige cómo y de qué forma los alumnos lograrán sus aprendizajes; planea actividades con juegos donde los niños tienen oportunidad de aprender; desde mi realidad, he observado mediante sus gestos y acciones, que al escuchar la palabra “juego” se emocionan e incluso, desde mi práctica, lo utilizo como elemento de motivación para que realicen las actividades impuestas; es por esto que, tuve oportunidad de observar una práctica que la educadora hizo con sus alumnos haciendo uso de la estrategia y esto fue lo observado:

M: Vamos a jugar al avioncito, las reglas para jugar es que todos los niños aventarán una piedrita y no pisarán el número en el que caiga. Comenzarán saltando con un pie desde el número 1 y lo dirán ustedes en voz alta al mismo tiempo.

*Empezaron a jugar los niños, pasó el primero en la fila, aventó su piedrita, cayó en el número 5 y comenzó a brincar a un pie, lo interrumpió en el primer número diciendo **“No, tache, pisaste la raya, regrésate al final de la fila”** el niño acató las órdenes y se regresó. La maestra, instantes después les comentó a todos **“No deben pisar la raya del avioncito porque perderán, a ver Arlet vas”** La niña aventó su piedra, cayó en el número 5 y comenzó a saltar; en el número 3 le dijo **“¡no!, no debes pisar la línea, mira donde esta tu pie, ¡Regrésate!”** (DI MIPCE, 11 febrero 2022).*

De esta forma, relaciono lo que la educadora me compartió y la forma en la que lo pone en práctica con los alumnos y ante esto, veo 2 acciones que convendría analizar. La primera, es en relación a esta voluntad de poder con los alumnos que se mantiene en las relaciones intersubjetivas para lograr un aprendizaje y la segunda, es el silenciamiento aplicado hacia los alumnos donde no existen, son seres sin voz, sin gustos o preferencias.

Recordando la creación del “yo” en la primera categoría, nos muestra el gusto por realizar acciones que logran aprendizajes pero que, en esta categoría da secuencia y muestra respuestas de los otros durante su aplicación. La educadora aplica un juego donde existen reglas, es decir, el alumno no puede hacer lo que quiera, debe seguir una serie de signos para poder jugar y a partir de esto se muestra un poder, poder donde la educadora es quién estructura estos signos, los comparte y vigila que se lleven a cabo y si no es así, los regresa a una fila como lección de aprendizaje. Esto desde Berlanga (2016) puede leerse:

Junto a esta permanente tentación de creación del otro y junto a la reacción alérgica de vuelta a la mismidad, está lo que Ema León llama la voluntad de poder sobre el otro”; que se da no solo con aquellos que aparecen como lejanos, desconocidos y por tanto extraños, sino que se da en nuestras relaciones intersubjetivas con los nuestros, con los y las ubicados en nuestro horizonte de familiaridad a quienes convertimos en otros como extraños y sobre los que nos afirmamos, en un afán de poder y de control. (p.9)

Esta voluntad de poder sobre el otro con quién nos relacionamos, pero donde los convertimos en extraños y lejanos ante prácticas impuestas, es visible en nuestro actuar educativo. Las educadoras, desde los fragmentos compartidos, hacen uso de esta voluntad de poder, se afirman desde un poder y control de los otros para que hagan lo que quieran y como quieren las actividades y juegos establecidos. Es decir, aplicamos formas que los acercan al aprendizaje, pero sin perder el posicionamiento establecido de la educadora y el juego, es una forma de adquisición al conocimiento, desde los significados compartidos.

Sin embargo, asume que a todos los alumnos les gusta jugar siguiendo sus reglas y su ordenamiento; los silencia al no tomar en cuenta sus intereses y gustos e incluso, genera sus propias reglas para que los demás obedezcan y si no lo hacen, los invis-

biliza regresándolos a la fila sin oportunidad de volverlo a intentar desde lo que ella aprueba, no les cuestiona, no son escuchados y siempre mantiene ese poder, esa autoridad hacia los alumnos.

Dentro de esta acción también se puede analizar la hegemonización transmitida a los alumnos, donde ellos obedecen, agachan la cabeza y se dirigen al lugar enviado, lo que forma parte de una violencia simbólica donde se ve implícita esta relación de poder e imposición de unos sobre otros, imponiendo una arbitrariedad, sujetándolos a un mundo deseado, imaginario por el otro y que los otros actúan siguiendo esta fuerza; saben que no deben cuestionar, no controvertir y simplemente callar y acatar los mandatos a partir de signos y significados.

Este juego entonces, se convierte en simplemente una actividad impuesta, un espacio en donde siguen estando en un control, en una imposición, en un ambiente donde simplemente, no son libres, no hacen lo que ellos quieren, no pertenece a una actividad donde los alumnos sean felices, sean ellos mismos, muestren sus saberes y se relacionen con sus compañeros; buscamos que logren lo que yo quiero y en el proceso, existe un desencuentro con la realidad del alumno que de acuerdo con Ortega (2014) es entendido como una enseñanza idealizada, donde se piensa que el juego es el gusto de los estudiantes y ante esto aprenderán, sin cuestionarlos, preguntarles sobre sus gustos e intereses para que sean considerados en su relación con un nos-otros. Sigue siendo una configuración de cuerpos, un escenario donde está impuesto un poder ante los otros, hecho que Berlanga (2016) citando a Foucault denomina “poder pastoral” como una metáfora donde el poder es abnegado:

(...) el pastor conduce a su rebaño, siempre en tránsito: lo lleva, asegura la vida de cada una de sus ovejas, salva a todas y a cada una. El pastor está entregado a su pueblo y el ejercicio de su poder es abnegado. En el "pastorado" se muestra el ejercicio de poder como poder productivo, máxima del ejercicio de un poder negativo, represor, de dominio directo sobre los cuerpos. (p.105)

Esta metáfora significa mucho en mi diseño del diagnóstico, dar nombre a un poder que me fue impuesto y que, sin estar consciente, lo practicaba. Me identifica y me hace reflexionar que idealizamos vidas, las direccionamos hacia el camino correcto y si se desvían o dispersan, los regreso y los coloqué ante este poder ejercido que me representa.

Es entonces que, recordando el fragmento de las prácticas mediante el juego, puedo analizar lo ocurrido con esta metáfora donde el pastor es la educadora y el rebaño son los alumnos. El rebaño sale a jugar al avioncito, el pastor les dice en que área estarán y expresa las limitaciones de movimiento aclarando que no pueden hacer e irse a donde el rebaño quiera; el pastor, suelta a su rebaño y les permite momentáneamente jugar, pero al observar que una oveja se le escapa, es decir, hace lo que ella quiere, la regresa, la jala y le recuerda su espacio limitado. Lo mismo sucede con cada una de las ovejas, si una oveja se le escapa, las regresa y las limita para que así, el pastor mediante su vigilancia y aprobación, las mantenga en su poder, las controle y las ordene.

Lo curioso de esta metáfora es que según Berlanga (2016) esta condición productiva "es lo que nos hace amar la misma cosa que nos domina y explota" (p.67). Desde la realidad de un alumno, y en la cual me siento identificada, crecemos con una idea hegemonizada, pensamos que debemos obedecer a nuestro pastor sin importar en dónde estemos situados; cambiamos de grado, de pastor y reconocemos a nuestro nuevo líder, a esta persona a quien debemos seguir y esto se convierte en una

secuencia impuesta. Desde la realidad de una educadora, analizó que, cuando se adquiere el poder, cambia su papel y ahora, diagnóstica a su rebaño, los conoce y ante esto, les impone sin perder el control, les repite sus limitaciones y los moldea a su imagen y semejanza.

Esta realidad impuesta, violenta la forma de interactuar con sus otros y sin estar conscientes de esta metáfora, las educadoras silenciamos, ignoramos, omitimos las culturas y presencia de los otros extraños. Esto es observable en la actividad del avioncito, donde la educadora indicó que jugarían con sus reglas en un espacio determinado y desde la forma que, para ella, era la correcta. Buscamos realizar una enseñanza idealizada alejando a los alumnos de sus propias realidades y sin cuestionarlos o escucharlos, los ponemos a realizar todo aquello que consideramos, son sus necesidades e intereses y que Ortega (2014) nos comparte que:

Este desencuentro con la realidad de cada alumno se ha traducido, necesariamente, en una enseñanza idealizada, desencarnada, alejada de la urdimbre de la vida en la que se resuelve la existencia de cada individuo; en una enseñanza que no es respuesta porque no ha habido posibilidad de pregunta. Simplemente el otro no ha existido, solo un plan preestablecido que se ha pretendido aplicar en función de unos supuestos intereses y necesidades de unos alumnos irreales. (p.11)

Aquí la apuesta es por una enseñanza idealizada, donde existen juicios de valor al asegurar intereses y necesidades de cada uno de los alumnos a partir de lo que observamos e interpretamos, pero nunca se les cuestiona, no se les escucha y se ignoran, sólo se diseña un plan a trabajar dentro del espacio establecido.

Estas realidades son independientes de nuestra propia volición, de aquello que nos construye y nos apropia ante una sociedad y al momento de involucrarnos con la sociedad, estas realidades son las que nos representan pero que también pueden reconstruirlas o desaparecerlas al involucrarse con más realidades en un espacio

específico y que, como ejemplifica Luckmann (2003) “lo que es ‘real ‘para un monje del Tibet puede no ser ‘real ‘para un hombre de negocios norteamericanos” (p.13) es decir, lo que puede ser real para una educadora, puede no ser real para un alumno e incluso para otra educadora pero, ante una voluntad de poder en búsqueda de una enseñanza idealizada ignoramos que, los alumnos han construido realidades propias, que son capaces de expresar sus emociones, lo que les gusta y lo que necesitan saber pero esto es omitido, es un proceso que podría existir dentro de la escuela pero damos por hecho pensamientos sin escucharlos, necesidades sin cuestionarlas e intereses sin explorarlos.

Es en la cultura occidental donde inicia esta construcción de relaciones y poder legitimados, donde surgen planes para controlar cuerpos silenciados, donde aquellos que tienen el control mandan y los otros obedecen; esto puede ser ilustrado mediante la voz de la educadora que dice:

*M: Les explico que **vamos a hacer en el día**, qué actividades se **van a hacer**, a qué hora **les toca** desayunar, después de que actividad, después de comer, que si nos toca jugar o si no vamos a tener oportunidad de jugar en el patio, porque tenemos cosas que hacer de trabajo. (E2 MIPCE 11 febrero 2022).*

Es decir, la voluntad del poder y su ejercicio no es simplemente una imposición en la creación de realidades, de conocimientos y de limitantes; también está puesto en acción sobre los cuerpos, lo que deben hacer y como me permite el fragmento, observar la existencia de un control respaldado por el poder consentido, donde existen movimientos, horarios, espacios y acciones para poderse involucrar dentro del aula. Es un modo de acción sobre las acciones que el otro debe realizar para una construcción de mi otro yo, mi otro igual.

Estas acciones, así como todas las que hemos mencionado hasta el momento, obstruyen una libertad; entendiendo a esta como posibilidad de elección a aquello que quieres hacer desde procedimientos diversos con materiales elegidos por tu propio elemento que te podrán acercar a construcciones de realidades y descubrimientos del mundo y de la vida. Ante esta libertad, Foucault (s/a) cita que: “El poder sólo se ejerce sobre sujetos libres, y sólo en tanto ellos sean libres” (p.16). Es decir, los alumnos son sujetos libres en tanto sea permitido por un poder impuesto y, recordando el fragmento del juego y con este segundo fragmento, al planear actividades y establecemos tiempos, espacios, materiales y reglas; se comienza a ejercer esta libertad, pero si alguno no obedece, el poder actúa sobre ellos para limitarlos, moldearlos e imponer aquello que debe formar parte de su libertad.

Es decir, el alumno está jugando el avioncito y pisa una línea generando que el poder se accione y diga **“no, no debes pisar la línea, mira donde esta tu pie, ¡Regrésate!”** (DI MIPCE, 11 febrero 2022), esta libertad se opaca, es intervenida y limitada por el poder generando, posiblemente, un desinterés por esta libertad y así aceptar ser sometidos, limitados y simplemente obedecemos.

En relación con las voces apenas compartidas, se habla de acciones que deben hacer los cuerpos, oportunidades de tiempo por control e imposición de aprendizajes. Esta voluntad de poder convertida en violencia simbólica es visible empezando por estas acciones que volvemos reales, aquellas que desarrollamos y llevan al alumno a significar sólo un cuerpo y no un alma, una esencia, una cultura.

A través de esto, Scharagrodsky (s/a) significa al cuerpo como: “El cuerpo que se manipula, al que se da forma, que se educa, que obedece, que responde, que se vuelve hábil o cuyas fuerzas se multiplican” (p.5). Un alumno que significa una vida, una presencia, una realidad, una cultura, es vuelto un cuerpo capaz de manipularse,

de formarlo, educarlo y ante esto, él responde con acciones de obediencia, respuestas, movimientos, etc. Al cuál lo visualizo como robot, como objeto y no sujeto, como algo disponible para hacer lo que la educadora desea, anhela, idealiza y busca crear.

Este posicionamiento de establecer tiempos, acciones, movimientos mediante reglas como se observa en el fragmento, es llamado por Scharagrodsky (s/a) como un “disciplinamiento del cuerpo” que más que una imposición o formación de un cuerpo, es:

(...) el disciplinamiento del cuerpo en el tiempo. Esto último se logró a través del control de la actividad escolar: establecer ritmos, obligar a ocupaciones determinadas, regular los ciclos de repetición, definir horarios y utilizar en forma exhaustiva el tiempo. La tarea escolar se dimensiona en un exquisito mecanismo de capitalización temporal cuyo máximo soberano fue el ejercicio graduado y metódico. (p.6)

Este poder impuesto es relacionado con un disciplinamiento del cuerpo, es decir, nuestro objeto manipulado, maneado, dirigido, moldeado también es disciplinado, debe seguir ritmos, tiempos, repeticiones que solo aceptan y afirman los sujetos con poder; no existen espacios donde se les cuestiona lo que sienten o piensan ante estas reglas, solo se les dan a conocer, entendido como imposición y ellos lo asimilan y respetan. Con estos disciplinamientos, continúa este desencuentro de realidades en los cuerpos. No solo son silenciadas e ignoradas sus realidades, sino también son disciplinadas y permanecen en un ejercicio graduado y metódico, es decir, que llevan un orden mediante métodos idealizados y planificados, graduados a sus capacidades reconocidas e interpretadas como extrañas para modificarlas generando así una dependencia en nuestro actuar.

Es relevante precisar estas realidades compartidas por las educadoras, en donde miran al alumno como aquel que debe escuchar, observar y actuar, como lo muestra el siguiente fragmento donde se le cuestiona a la educadora: ¿de qué forma trascienden los resultados de tus alumnos? Y nos compartió que:

*M: al momento que escuchen, **observen y actúen yo siento que ya estamos del otro lado para poder avanzar en los siguientes campos.** (E2 MIPCE 11 febrero 2022).*

Desde la realidad observada, un alumno que escuche observe y actúe estará del otro lado, interpretando que, el otro lado es el que se ha idealizado, creado, buscado, impuesto o deseado por la educadora. Si nos situamos en la realidad que se está construyendo en el alumno, más que una oveja, es un títere, un títere que tiene permitido escuchar las imposiciones, observar la forma en cómo se llevarán a cabo y actúe desde un disciplinamiento que debe ser aprobado por la educadora.

Concluyendo con estos fragmentos compartidos, hemos analizado que ante esta voluntad de poder que práctica una violencia simbólica, están inmersas un sinnúmero de realidades que construyen al alumno, procesos que decidimos imponer para lograr un aprendizaje idealizado y para obtenerlo, nos convertimos en un pastor controlador, imponente, autoritario y violento que silencia las voces, omite culturas y moldea realidades; posiblemente no seamos conscientes de esto que estamos practicando con los alumnos pero si las educadoras tuvieran la oportunidad de identificarlo, nos daríamos cuenta que estamos violentando un derecho, un derecho que en la actualidad, se ha luchado mucho: la libertad, libertad de decidir, de mostrarse, de compartir pensamientos, realidades pero que, finalmente, seguimos siendo cuerpos disciplinados, moldeados, limitados y violentados con el objetivo de lograr lo que el sistema también demanda.

Esta homogeneización sobre todos los conocimientos, disciplinas, poderes y estructura es también transmitida por los padres de familia, donde la educadora de manera indirecta, sigue teniendo un control del cuerpo de su alumno en las manos del padre de familia. El educador es quien impone realidades, es el sabio y, en consecuencia, los padres de familia son hegemonizados ante este proceso de enseñanza idealizada, tanto que, en los espacios de interacción con ellos, aparecen ejemplos como los de siguientes fragmentos:

M: me piden que “maestra, ¿Qué puedo hacer? ¿Cómo puedo avanzar un poquito más con mi niño?” (E2 MIPCE 11 febrero 2022).

M: “maestra, que razón tenía usted, ahorita estoy batallando un poquito más; si yo me hubiera puesto a trabajar desde que usted nos dio las indicaciones pues ahorita no batallaríamos tanto con él o con ella para continuar con ese aprendizaje” (E2 MIPCE 11 febrero 2022).

Estos fragmentos me permiten analizar esta hegemonización de realidades donde los padres de familia, sin asistir a la escuela, también son hegemonizados y respetan al creador por sabio, por el poder que se ha asignado legítimamente y donde reconocemos que no somos como él/ella por no haberme puesto a trabajar como nos fue impuesto. Esta creación que la educadora pretende imponer no fue lograda, por lo tanto, el alumno sigue siendo el otro, el extraño y desde la voz del padre de familia, es una batalla.

En efecto, esta imposición de realidad con el tiempo es hegemonizada y ahora, se busca que los padres de familia obedezcan a aquel con poder, a mi yo sabio, al pastor con control mediante mi forma de disciplinar para lograr mi enseñanza idealizada y si esto no sucede, simplemente nunca me pertenecieron, siempre se reconocieron con los otros que en un futuro me dirán “**qué razón tenía usted**”. Esta trascendencia del poder entonces puede ser sustentado por Murueta como: “El

poder de unos se sustenta en el no-poder de muchos otros, a quienes no les queda otra que obedecer, por necesidad y/o por temor” (p.23). Este poder que adquiere la educadora, precisamente es sustentado por el no-poder, pero desde el contexto fragmentado, este no-poder podría traducirse como el otro que no sabe o que no es maestro y que, por consiguiente, también obedece, también es dominado.

Visualizamos al maestro como aquel que instruye, que forma, modela a los alumnos y ante esto, desde la educación tradicional, es hegemonizado por todos los actores educativos; los percibimos según Murueta como:

(...) los que saben a los que no saben; el maestro es el experto que va a instruir, a formar, a modelar a los principiantes, como si éstos fueran tabula rasa para que todos ellos aprendan lo mismo y sean a semejanza de lo que ya es el maestro, o, incluso, mejores en precisión o acabado, pero en la misma línea conceptual, actitudinal y práctica. (p. 4)

Los padres de familia hacen propias estas realidades, idealizan enseñanzas y en consecuencia obedecen a la educadora porque el que sabe, enseña y el otro que no sabe, aprende para que sean lo mismo, desde su semejanza e incluso, mejores con límites; recordando que la educadora es la única que aprueba por el poder que la antecede.

Se transmiten realidades como verdades absolutas donde no es posible ser cuestionado, donde la razón solo la tiene la educadora; seguimos estos procedimientos con el mismo poder que existe en casa para imponerles las mismas disciplinas hasta moldearlos a la semejanza/creación anhelada e instruida. Algo que me hace reflexionar es que el alumno, posiblemente, sea visto como el *otro* tanto en la escuela como su casa, tanto que, el mismo padre de familia, tiempo después de que el alumno

fuera controlado directamente por la educadora, sigue siendo controlado desde las mismas disciplinas, de ahí que los padres de familia mencionen **“no batallaría tanto con él o con ella para continuar con ese aprendizaje”** (E2 MIPCE 11 febrero 2022).

Percibiendo así que el otro, es un simple instrumento que como lo menciona Córdoba (2016) “es un simple instrumento en el proceso de despertar y desarrollar la capacidad mental de dejarse iluminar y convencer por la verdad absoluta” (p.1005). El otro debe obedecer, dejarse iluminar en cualquier espacio donde haya alguien con más poder que él, es violentado simbólicamente en la escuela, en su casa y posiblemente, ante esta hegemonía, pueda permitir ser violentado en otro contexto diverso por una verdad absoluta sin poder de ser cuestionada.

El otro, al no dejarse iluminar, no se construye como otro semejante a su pastor, en un futuro, según otro fragmento:

M: pues las acciones que ellos pueden hacer es lamentarse. (E2 MIPCE 11 febrero 2022).

Desde esta realidad compartida, si el otro no se deja iluminar, debe lamentarse; lamentarse por silenciar y omitir mis mandatos y caminos que te llevaban al mejor aprendizaje y ser alguien como yo generando ser otro, otro que no podrá ser alguien en la vida, otro que no significa nada en la vida del pastor porque no fue resultado de él, sino, la oveja lo provocó y ella deberá caminar sola porque no pertenece a mi rebaño. Estas frases, Murueta las percibe como quedarse atrasado y resultar marginado, resultar otro sin conocimientos, otros sin capacidades y habilidades, otro que no sabe y no aprende.

Esta violencia simbólica constantemente impuesta, podría llevar a estos alumnos que han sido tratados como ovejas, títeres, robots, etc., ante una búsqueda del poder, a lo que dice Murueta “Perseguir más y más ‘conocimiento’ como zanahoria inalcanzable” (s/a, p.68), interpretando desde mi realidad que si alcanzó este conocimiento, alcanzaré un poder donde nadie me seguirá diciendo que hacer y ahora podré ser yo quien lo haga, pero que durante este perseguimiento, se vuelve inalcanzable porque siempre me encuentro con personas de que tienen más conocimiento.

Estos actuares idealizados y hegemonizados, sin percibirlos, podrían llevar al ser humano en un futuro a vivir desgastado, con estrés, cansancio e irritable. Buscamos ser esos espejitos de colores que tanto nos han impuesto, anhelado y exigido para alcanzar un conocimiento que me llevará a construir un futuro que probablemente no era mi deseo, mis anhelos y mis gustos.

Reflexiones finales

Estos alumnos a los que llegamos a violentar, lastimando su vida, construyendo un futuro hegemónicamente impuesto por realidades inspiradas para él/ella; a los que les impedimos u obstruimos elecciones por utopías inalcanzables; los transformamos por una automaticidad, practicidad, dominio de control y poder por el otro extraño; los volvemos dependientes de la existencia de un poder, que, al no recibirlo, actúan esperando indicaciones, que les digan cómo, cuándo, dónde debo hacerlo; nos acostumbramos a esta violencia recibida, a estas ideas hegemonizadas que ahora nos representan y que ante estas, nos involucramos con los otros que conozco en el camino de la búsqueda al mejor aprendizaje.

Esta zanahoria inalcanzable se convierte ahora en saber es poder, frase que se repite de manera consecutiva en una “sociedad del conocimiento” (Murrueta, s/f, p.20) que nos acerca a una competición y donde gana el que sabe más. Pero, debemos cuidar de aquel que tenga las mismas oportunidades que nosotros para la adquisición de conocimientos. Esta sociedad del conocimiento, parafraseando a Murrueta (s/f), se enfatiza en una idea falaz que surgió en el capitalismo donde toda aquella persona que se prepare mediante estudios validados podrá ser partícipe de mejores oportunidades relacionadas en los campos económicos y sociales y que se convierten en un ciclo vicioso de conocimiento y poder.

Hasta la fecha, nuestras realidades siguen perteneciendo a una escuela tradicional, un deber que se percibe como limitante, opresor y disciplinario; nos apropiamos de estas realidades que llegan a violentarnos, buscamos un pastor, preferimos callar por miedo a que el otro sepa más y se pueda burlar de dudas insignificantes, reconocemos que somos libres pero esperamos acciones impuestas, limitantes, reglas; nos mostramos en una sociedad como un cuerpo, como alguien capaz de ser moldeado a la semejanza del otro con el propósito de ser aceptado, integrado, considerado y así, no estar solos.

Esta categoría nos remite a una violencia simbólica que no se imaginaba de inicio, pero que en el proceso de investigación a través de entrevistas nos obliga a reconocer que también hemos formado parte de estas voluntades de poder, que la figura en el aula es espejo de un pastor que exige mucho control e imposición con los alumnos por no perder un ordenamiento impuesto, por cumplir con perspectivas hegemonizadas dentro del campo problema.

Una acción constante es el silenciamiento, el no escuchar a los alumnos sobre aquello que les gusta, interesa, sobre lo que desean aprender, saber o hacer; planeamos actividades imaginando el actuar de los cuerpos, dónde los sentaremos, qué material les permitiremos, qué tiempos les otorgaremos y cuáles serán nuestras limitaciones. Llegamos al aula e imponemos actividades con los cuerpos presentes y aquellos que no cumplen con lo esperado, los visibilizamos como los otros.

La oportunidad de poder analizar estas acciones que violentan a los alumnos desde un posicionamiento etnográfico, nos permite dar respuesta a parte de la pregunta indiciaria sobre ¿Cuál es el significado que las educadoras poseen sobre los niveles de logro en los alumnos?; concluimos que los niveles de logro están siendo significados a partir de una verdad absoluta, ante las respuestas que los cuerpos realizan por ordenamientos, imposiciones y silenciamientos; si alguno no lo logra desde el cuerpo dominado, es clasificado como el otro, el extraño, el que se lamentará por no dejarse ser iluminado, moldeado, creado.

Hasta el momento, esta categoría nos ha impactado. Existían un sinnúmero de juicios de valor que al momento de estructurar la pregunta indiciaria no dimensionábamos dando lugar a la sorpresa con los giros de la investigación, a resignificar la clasificación de logros ante lo que me había hegemonizado un sistema y que ahora entiendo como clasificación de cuerpos.

Realmente la reflexión es compleja, la participación que como etnógrafos es complicada, pues hay que detenerse para no influir en los escenarios; pero nuestro actuar, los posicionamientos de investigación, reflexión y registro son cada vez más necesarios.

Sentimos que son los alumnos quienes pueden acercar a una comprensión del actuar docente frente a ellos hasta poder generar un nos-otros; son ellos quienes presentan oportunidades para crecer, para salir de un contexto de dominio y situarnos desde las mismas oportunidades, para que en conjunto construyamos un ambiente de paz, igualdad, seguridad y la posibilidad de construirnos desde todo esto que nos representa ante una sociedad, nuestras realidades.

Referencias

- Berlanga, B. (2016). Seis ideas acerca del borramiento y producción del otro en la educación, el desarrollo y la terapia. Crítica de la práctica narrativa como emancipación tutelada. UCI RED-CESDER
- Calvo, B. (1992). Etnografía de la educación. En *Nueva Antropología*. XII, (42), 10-25. <https://www.redalyc.org/pdf/159/15904202.pdf>
- Foucault, M. (2000). *Los anormales, Curso en el Cóllege de France (1974-75)*. Fondo de Cultura Económica.
- León, E. (2009). El monstruo en el Otro. *Anthropos*, CRIM-UNAM.
- Murueta, M. (s/f). En lugar de curriculum, Campo de Posibilidades Educativas. UNAM Iztacala, AMAPSI.
- Sandoval, A. (2018). Investigación Acción Intercultural. En Sandoval, Forero, Eduardo A. (Ed). *Etnografía e Investigación Acción Intercultural para los Conflictos y la Paz. Metodologías Descolonializadas*. Editorial Alfonso Arena.
- Santamaría, J. (2013). Paradigmas de investigación educativa: de las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. En *Revista Interdisciplinaria* (16), 91-103. https://www.researchgate.net/profile/Jose-Santamaria-8/publication/257842598_Paradigmas_de_Investigacion_Educativa_Paradigms_on_Educational_Research/links/00463525f9bb30665b000000/Paradigmas-de-Investigacion-Educativa-Paradigms-on-Educational-Research.pdf

El poder docente para el cumplimiento: discursos que violentan

Beatriz Emiret Herrera Ortiz

Este trabajo emerge ante la necesidad de comprender la realidad que se vive dentro de las aulas en la vida cotidiana con respecto a la relación docente-estudiante a través del discurso, que permita reflexionar sobre las maneras en las que se trastoca y deja marca en los estudiantes y porqué, ¿no? Que derive en un ejercicio de responsabilidad sobre lo que se provoca en ellos. Se muestran discursos que violentan a los estudiantes a partir de la pregunta indiciaria ¿cómo vive el estudiante *otro* el discurso docente durante la relación cotidiana en el aula?

Se elije el espacio escolar porque es en el que se desarrollan las dinámicas discursivas e interacciones entre los estudiantes y los docentes, mismas que no se pueden percibir a simple vista, no porque no existan, sino por porque se han naturalizado, por lo tanto, se viven como actos normales. Pero todas esas acciones discursivas tienen diferentes connotaciones de poder de acuerdo a las relaciones docente/estudiante.

Dentro de la escuela se presenta un fenómeno que a simple vista no es perceptible ante los ojos de algunos e incluso de quien ejerce la acción violenta, este fenómeno da forma a la relación entre los docentes y estudiantes a través del discurso, el cual, aunque muchas veces no tenga una apariencia de violencia ante los oídos de quien recibe son discursos que lastiman y excluyen, y que pudieran tejerse desde otra lógica narrativa. Este trabajo se centrará la atención en la relación docente/estu-

diante, analiza relaciones de violencia que en algunos casos llega a ser justificada por el bien de los niños, pues a algunos docentes y a algunos padres de familia así se les enseñó y así aprendieron; por lo tanto, al no conocer otras maneras menos violentas, las asumen como las únicas formas de educar a los niños y niñas.

Desde hace millones de años, el lenguaje ha sido el medio de comunicación del ser humano, pero no solo es un medio de comunicación, la forma del lenguaje y los géneros discursivos le dan al ser humano el poder de transformar momentos y realidades, ya sea de una manera alentadora, disruptiva o destructiva y esto permite vincularnos o no con el otro.

La forma cómo nombramos el mundo le da vida a las acciones que se quieren realizar. De ahí el sentido e importancia de su análisis. Es decir, cuando expulsamos una palabra o frase a manera de proyectil que se dirige a los estudiantes para modificar una conducta que nos parece inadecuada, que parte de mi subjetividad y constructos sociales, posiblemente se puede lograr nuestro cometido o bien, los estudiantes intentaran decir que están de acuerdo para evitar tener conflictos.

Lo que hace evidente en este sentido que existen voces de mayor poder como la voz del docente, misma que está signada de cargas simbólicas que van desde la percepción de su voz de poder, hasta lo que ha representado por años ser docente. De esa manera, acallar a los estudiantes para ser escuchado, haciendo valer su única verdad, aunque en la realidad todas las voces son valiosas, sea una práctica común, y de ahí que muchos estudiantes tengan la creencia de que su voz es de menor valía, pues prácticas culturales tan comunes como levantar la mano para que el docente te permita hablar, ha hecho sostenible la idea y a su vez ha enmudecido otras grandes ideas.

Otro ejemplo se puede observar cuando en las pláticas de adultos no se les permite a los niños interrumpir, usando frases como “no se deben meter en pláticas de adultos”, “no saben de lo que hablan, están chiquitos”, o como cuando cuentan algo fuera de contexto de acuerdo a lo que piensa cada quien y se les dice “luego me cuentas”, aunque ese “luego” nunca llega y así, un sinnúmero de frases que ponen de ejemplo a esa voz de aparente menor valía. Es así, como se pausa a los estudiantes, cuando los limitamos, cuando no los escuchamos, cuando los ponemos en silencio, aunque estén ahí.

Es decir, los docentes nos imponemos al controlar lo que se puede y lo que no se puede decir, así como lo que se puede y lo que no se puede hacer; todo esto desde nuestro lugar como autoridad. En este sentido, imponemos la verticalidad que implica que uno siempre va a estar una posición arriba del otro, por supuesto, donde un otro tiene que adoptar una postura de sumisión para no desajustar el deber ser de estudiante en un salón de clases. Por ello, hay frases que hemos aprendido a usar según la ocasión; “Parece que la banca tiene clavos”, para decir que deje de moverse, “Denle sus cinco minutos de fama” con la finalidad de que se mantenga en silencio; “si no quería venir a trabajar se hubiera quedado en su casa” para que el alumno se ponga a realizar las actividades en su cuaderno y todo esto, siempre con la intención de mantenerlos dentro de la formalidad en la que se nos ha enseñado debe estar un alumno y si alguno no lo hiciera, automáticamente pasará al cajón de los rebeldes que no quieren un futuro prometedor pues no hacen caso a su maestro o maestra. Es así que, en todas las aulas de clases, el poder construye al alumno otro, es decir, al que no es, porque no dice, no escucha, no hace lo que la figura de autoridad ha signado como lo deseable y lo posible.

La diferencia en la escuela

Las ideas, los gustos, los deseos y rasgos físicos, así como otras particularidades posibilitan encuentros intersubjetivos. Lo que puede generar violencias en la interacción entre docentes y estudiantes es considerar que nuestra subjetividad es la única valiosa, verdadera, justa o correcta. Reconocer que podemos compartir con algunos estudiantes y padres de familia formas de mirar y vivir el mundo, pero que también existen otras formas y tienen el mismo derecho de existir y ser al momento de ser juntos en un aula de clases, puede erradicarlas. Por ese motivo, la escuela debe encontrar en la diferencia la virtud; porque a los estudiantes los definen sus logros, su dedicación, sus conocimientos, sus valores, sus experiencias, sus formas de relación con otros y consigo mismos y, por tanto, todos tienen los mismos derechos para ser en comunidad.

Así, dentro de la escuela

Al interior, utilizamos frases en el discurso que incluso se han hecho parte de la cultura escolar; las ocupamos de una manera cotidiana, sin reflexionar sobre lo que puede provocar en los estudiantes y sobre todo cómo las utilizamos sin responsabilizarnos de la repercusión que hay en el que la recibe y el poder que se va ratificando en el que las dice.

Tener una oportunidad de diálogo con el estudiante que se niega a perder su dignidad y se opone a que nosotros los docentes forzosamente tengamos la razón en todo, crea posibilidades para dejar de colocar al estudiante otro en el cajón de estudiantes liosos, desobedientes, flojos y carentes, lo cual sin duda es un reto que se requiere documentar a través de la investigación nuestras realidades para comprenderlas y transformarlas.

De la ruta metodológica

La investigación se desarrolló con base en el método de Investigación Acción Intercultural a través del Análisis Crítico del Discurso (ACD) Van Dijk (1999). En este espacio se presenta un fragmento del Diagnóstico Pedagógico como primer momento de IAI, a partir de documentar la interacción verbal entre docentes y estudiantes.

Se hacen evidentes los encuentros y desencuentros dentro del entorno escolar con estudiantes que en su diferencia al aprender, convivir y socializar se hacen extranjeros en las aulas aun estando físicamente en ellas; la manera en que los colocamos como estudiantes que no cumplen con el estándar que la escuela a partir de la hegemonía requiere, obligándolos muchas veces a cumplir un deber ser, es decir, lo que la sociedad y la estructura educativa pretende que sean.

Por esta razón los convertimos en los alumnos *otros* y se aplican discursos violentos con la finalidad de lograr el cumplimiento de planes y programas como herramienta de construcción y reproducción, forzándolos a terminar día a día una serie de tareas que no tienen sentido para los estudiantes y a veces, tampoco para los docentes.

Esta problemática nos compromete a problematizar e interpretar la interacción entre docentes y estudiantes mediante la Investigación Acción Intercultural, para buscar según Sandoval (2018) fortalecer las relaciones interculturales no violentas y para esto, se buscará superar la dicotomía tradicional entre el sujeto y poder. A partir del Análisis Crítico del Discurso (Van Dijk,1999) el cual estudia el abuso de poder social, los analistas críticos del discurso apelan a la conciencia explícita de su papel en la sociedad, para ser críticos de sí mismos. El ACD, trata problemas sociales, relaciones de poder de manera discursivas, pues el discurso constituye la sociedad y la cultura.

Se parte del hecho de que el discurso tiene historia, es interpretativo y explicativo, por lo tanto, para su análisis, se aplicaron entrevistas semiestructuradas y observaciones que hicieran visibles las relaciones de poder y las violencias simbólicas que se ejercen en los estudiantes otros.

En este espacio se muestran los hallazgos construidos en la primera categoría del Diagnóstico Pedagógico, mismo que se construyó a través de la interpretación de dos entrevistas a profundidad y cuatro observaciones de corte narrativo a las aulas de clase de una escuela primaria del Estado de México. Se transcribieron las observaciones y las entrevistas, se sistematizó la información mediante tablas de doble entrada que permitieron construir categorías teóricas, de interpretación y empíricas. Se presenta el desarrollo de esta categoría a partir del análisis e interpretación de testimonios que se identifican mediante las siguientes siglas: relato 1 (R1), relato 2 (R2), etc...estudiante 1(E1) Docente 1 (D1) etc. Realizando las observaciones y entrevistas. Entrevistador (E), entrevistado (e).

El objetivo es develar los sentires de los estudiantes de acuerdo al análisis del discurso con la interpretación de las narrativas que se presentan en las siguientes categorías:

¡La infancia, un momento en pausa!

En esta parte iniciaré contando dos microhistorias que serán el medio para realizar el viaje hacia los recuerdos y experiencias de las realidades que se viven en algunos espacios dentro de la vida cotidiana escolar, con el objetivo de hacer visible la problemática que se fue develando mientras se interpretaban estas nuevas realidades, en las que algunos se sentirán reflejados, molestos o relacionados, para tal efecto se les invita a que nos acompañen en estas narrativas.

Comenzaremos con este testimonio:

Tengo muy presente a un alumno de sexto grado que era la “tortura de muchos compañeros” el simple hecho de escuchar su nombre nos provocaba una mueca de desagrado, año con año este estudiante tenía conductas que eran poco aceptadas dentro de la convivencia convencional, la heredada de manera generacional, pues tenía un lenguaje muy fuerte, (grosero), les pegaba a los compañeros y les hacía travesuras como manosear a niños o niñas, hacerles señas obscenas y pues estaba tan ocupado molestando a sus compañeros que no tenía tiempo de realizar sus actividades académicas. (R1)

Las opiniones de lo narrado pueden variar de acuerdo a sí, pertenece a la docencia o es padre de familia, en ambos casos seguramente su opinión será la adecuada pues estar en el aula a los docentes nos da otro sentido en relación a la manera en cómo nos comunicábamos con los estudiantes. Pero también los padres de familia de acuerdo con las dinámicas de sus casas, tienen pensado cómo deben ser tratados sus hijos; entonces, en ambos casos, el sentido común de acuerdo a sus experiencias nos irá marcando las pautas, con el pretexto de sacar lo mejor de los estudiantes, para formar alumnos reproductores para un sistema violento-reproductor-económico.

Después de este fragmento coincidimos que, “la tolerancia se enseña verbalmente pero no se practica, que los mecanismos de justicia son inexistentes e insuficientes y que el poder se ejerce más bien de manera autoritaria e inaceptable” (Sandoval, 2016, p. 406), por ese motivo, aunque en la teoría se habla de ser comprensivos y tolerantes, en la práctica dentro del aula, este tipo de comportamientos se convierten en prácticas que interrumpen en algunos momentos con la fluidez de la clase,

solo tomando en cuenta a los estudiantes que siguen al dedillo lo que dictan las prácticas de portarse bien, de acuerdo a lo aprendido y por supuesto heredado de generación en generación.

Se puede mencionar que algunos estudiantes se rebelan ante las imposiciones de los docentes y es en este momento, en el que se les coloca donde de manera tradicional se ha enseñado que deben ir, callados, quietos y realizando sus tareas académicas; entonces la tolerancia se encarna, tolerar se comprende de manera tradicional como: dar una oportunidad a otros y de esa manera coloca a los docentes en la parte superior de la acción, no del diálogo, porque en la tolerancia la gestión a través de la palabra no existe. Pero la tolerancia desde el amor hacia las demás personas como parte de un todo que se relaciona, es llevado con amabilidad, diálogo, actitud de servicio y hacer por otros lo que quieres que hagan por ti.

En ese sentido, es necesario el diálogo para obtener los resultados deseados, pues es un mito que un salón de clases callado con todos sentados, es igual a lograr la mejora de los aprendizajes o de los saberes. La realidad nos revela que de ser así, se obtendrían otros resultados en el sentido académico o en la relación de los estudiantes, por lo tanto, simplemente se está siguiendo “un carácter vertical en el cual los adultos intentan imponer un modelo de comportamiento, conocimiento, gusto estético y patrones morales, sin considerar la diversidad de los alumnos, sus puntos de vista ni expectativas” (Sandoval, 2011, p. 406), es decir, que los docentes se imponen a controlar y remitir lo que se puede o no decir, así como lo que se puede o no hacer, todo esto desde nuestro lugar su autoridad.

En este sentido, la verticalidad implica que siempre uno estará en una posición arriba del otro, por supuesto, donde otro tiene que adoptar una postura de sumisión para no desajustar el deber ser de un salón de clases.

Al encontrarse con un estudiante otro, catalogado como alguien que no cumple con los estándares reproductores y de obediencia que los sistemas -en este caso el sistema educativo- necesita para homogenizar, es decir, convencerlos de que todo sea igual porque es por su bien, estudiantes que no cumplen con estos estándares de moldeamiento se les coloca como obsoletos, inservibles, como otros ajenos a lo que se necesita. Incluso, hay frases que se han aprendido a usar según la ocasión; **“parece que la banca tiene clavos”**, de tal manera que deje de moverse, **“denle sus cinco minutos de fama”** con la finalidad de que se mantengan en silencio, **“si no quería venir a trabajar se hubiera quedado en su casa”** para que el estudiante se ponga a realizar las actividades, que se reproduzcan una y otra vez y con ello se espera, se den resultados numéricos y medibles esperados y deseados.

Todo esto siempre con la intención de mantenerlos dentro de la normalidad en la que se nos ha enseñado, desde una postura colonizadora en la cual se sugiere de manera rígida como debe comportarse un estudiante y si alguno no lo hiciera, automáticamente pasará al cajón de los rebeldes que no quieren un futuro prometedor, pues no hacen caso a su maestro o maestra que les ofrece una calidad en la educación que es algo que muchas veces no nos cuestionamos, ¿para qué o para quién queremos educar en la excelencia? y como también se ha aprendido desde casa, desde niños, que con buenas calificaciones, estudiantes obedientes se tendrán mejores oportunidades.

Aunque se pongan como ejemplos estas lógicas de éxito, también se pone en duda que las actividades académicas sean el único medio para realizar metas, pues existen muchos otros caminos y ejemplos de personas que no necesitaron ser estudiantes memorísticos, repetitivos para lograr realizar los sueños.

Continuando con otra parte del relato:

*[...] a los directores se les hacía una buena idea colocarme como docente en los grupos incontrolables, la razón que me ofrecían es que tenía “buen control de grupo”; esto para mí representaba un orgullo, pues me sentía de las mejores docentes, incluso los padres de familia me llegaban a decir que les gustaba como **controlaba** a sus hijos y yo por dentro, sentía un ego de ser la mejor docente, incluso pensaba ¿por qué mis compañeros no controlarán igual a sus grupos?” en realidad no hablaba mi vocación, lo que hacía eco, era mi ego con poder, de mandar en estudiantes lo que a mi parecer era lo más relevante, pues bien, este alumno del cuál hice mención en el relato, era de ese grupo rebelde y yo en mi afán de “hacer bien mi trabajo” lo traía “asoleado” como se podría decir de manera común, no lo dejaba de vigilar permanentemente y a la menor provocación lo aislaba del grupo sentándolo a mi lado... (R1).*

Con las acciones aquí descritas, podemos creer que se están llevando las prácticas académicas de la manera en la que los estudiantes lo necesitan, o por el bien de ellos, sin reflexionar que, “la violencia simbólica introducida en una cultura no mata ni mutila como la violencia directa o utiliza la explotación como la violencia incorporada en una estructura, sin embargo, se utiliza para legitimar ambas” (Galtung, 2016, p. 147). De esta manera, respaldados en los sistemas de poder o en las propias ideologías, algunos docentes desmarcamos, controlamos y posicionamos a los estudiantes donde a nuestro parecer les va a ir mejor, sin asumir que esas formas o cualquier otra, tienen consecuencias; pues a veces se provoca que se aíslen al no poder luchar contra el poderoso -en este caso por la posición vertical de los docentes-, y los colocamos en una postura de obediencia o consecuencia.

A los estudiantes sólo les resta callar, pues de otra forma esto les traería problemas y les pondría una etiqueta de problemáticos, respondones, liosos, entre otras categorías a las cuales pocos estudiantes e incluso docentes, tienen el valor de enfrentarse; así, algunos prefieren -en el mejor de los casos-, pasar a ser parte del mobiliario para que nadie (incluyendo al docente) los ponga en una situación de

vulnerabilidad, colocándolos junto al escritorio, observándolos constantemente, mandando a traer a alguno de sus padres para darles una lista amplia de quejas de lo que no saben hacer -de acuerdo al juicio de los docentes-, o hasta colocando observaciones al docente que le toque el siguiente ciclo escolar, para que no tenga la oportunidad de descolocarse como el estudiante otro. Y es así como continúo con otro testimonio:

*[...] cuando me distraía desde ahí les hacía señas, si pasaba alguien cerca del escritorio le metía el pie, claro que en la etiqueta que le habíamos impuesto, el resto del grupo lo inculpaba de todo y no era aceptado por los estudiantes, lo excluían de las actividades y yo, para que no les hiciera nada, también lo mantenía alejado del resto de los niños y niñas, recuerdo que en mi desesperación utilizaba una frase que ahora lamento mucho, le decía: **¿cuándo se hará usted gente?** (R1).*

Se comprende que no era otra cosa que darle una valoración asentada en una persona con formación específicamente basada en los conocimientos y comportamientos tradicionales, como si el solo hecho de coincidir no bastara para recibir respeto, minimizar su niñez en algo no formado, no terminado, como si su persona no fuera suficiente, como si necesitara de la aprobación de los adultos para ser tratado con respeto.

En realidad, la docente, tendría que abrir su panorama de comprensión para hacer transformaciones desde el sentir y el pensar de los estudiantes, sin anteponer sus formas o las de la institución, atendiendo con atención y de manera horizontal y no de manera vertical, colocando a uno en posición de poder y al otro en el de sumisión. Se requiere de horizontalidad, que implica colocar a dos personas en la misma

posición de hacer y estando con las mismas oportunidades de comunicación, sin ser más ni menos, simplemente estar presente con la finalidad de buscar (nos) para coincidir. “[...] *él siempre me contestaba, verá que ¡ya casi me hago gente!*”

La tarea de conocer al otro inicia con la comprensión de la subjetividad de cada uno, desde lo que yo soy, pero con una actitud de apertura para conocer al otro desde lo que él es, pues “la palabra plena acerca, toca, estimula, funda un espacio de confianza más allá de las emociones que dispara” (Blejmar, 2005, p. 40) es decir, cuando estamos en la escuela y nos interesamos de manera sincera en los otros, se llega a una conexión más allá de hablar, todos agradecen esos encuentros sinceros, pues en esos momentos, es cuando se conoce a las personas de manera directa y con ello se crea una atmósfera de confianza que al fortalecerse tiene como resultado un encuentro intercultural, un encuentro con la otredad. Dando continuidad al testimonio:

Un día cité a su mamá y me contó una historia muy triste. Le comenté que quería ayudar a “Juan” como lo llamaré para conservar su nombre en el anonimato, pero la historia que oí de su mamá me dejó helada... Pues bien, llegó a la cita muy puntual y yo, en tono inquisidor le hice saber todas las faltas en las que caía su hijo (...) le dije a su mamá que ¿cómo le íbamos a hacer con él? ella en tono muy bajito, me dijo que tenía que contarme algo. Caminamos un poco hacia la barda y mientras, me contó, que ella no podía tener hijos, que a él se lo habían regalado; cuando la mamá biológica de Juan había parido, se lo regaló con la consigna que nunca le diría la verdad, era hijo único, los papás adoptivos le consentían todo lo que él quería, pero aun así él, no se sentía querido y yo que en el afán de “hacer bien mi trabajo” lo coloqué fuera de las actividades con acciones y frases que en lugar de entenderlo lo pusieron ahora en una realidad que a veces les vamos repitiendo hasta que lo creen.(R1).

El poder que ejercen algunos docentes no es una violencia que se note, pues hemos normalizado las prácticas violentas, no obstante los estudiantes lo sienten, lo viven y aprenden a coexistir con ese tipo de violencias simbólicas, de tal manera que hasta se justifican, ni la mamá se atrevió a confrontar la violencia que se causó en su hijo, aun cuando fue expuesto y violentado, pues los padres de familia también están convencidos que los docentes tienen el sustento ético para sacar lo mejor de los estudiantes, no obstante, la violencia simbólica se acepta y se justifica con el disfraz de que es por su bien. Entonces, sería considerable atender las reflexiones que hasta este momento se han desarrollado, pues se considera que los estudiantes en la escuela como en su casa, deberían estar libres de violencias.

Atendiendo la parte del ámbito escolar, puede ser una oportunidad para tener en cuenta las situaciones de manera distinta “porque es precisamente en la escuela como espacio público, donde se aprender a negar, excluir y/o asimilar la diferencia o a vivirla como una riqueza potencial para la construcción de mundos posibles” (Hernández, 2021, p.27). Como lo muestra la siguiente parte del relato:

[...] a partir de ese momento vi con otros ojos a Juan, me acerqué a él lo más que pude, tuvimos una relación docente/estudiante muy cercana. Cuando terminó el ciclo escolar nos despedimos con un abrazo sincero, y yo con el deseo enorme no de que “se hiciera gente”, sino de que fuera un niño feliz, para sí mismo. Así, puedo contar de cada ciclo escolar algunos niños y niñas pedían a gritos sin hablar, pertenecer, ser escuchados, aceptados, ser protegidos, amados, entendidos sin prejuicios, valoraciones o etiquetas (R1).

La violencia simbólica entendida como “actos que lesionan la integridad cultural de un actor individual o colectivo, y que tienen como procedimientos prototípicos, la discriminación, la estigmatización o la degradación de lo diferente por motivos infundados o arbitrarios” (Míguez, 2006 p. 10) que nos oprime como estudiantes y docen-

tes, normaliza las formas de exclusión, segregación e incluso la eliminación del otro de la relación educativa. Pretender que mi estudiante “*se hiciera gente*” desde mi mirada, mi forma, mi sentido de infancia, era violencia simbólica que pude cuestionar y desde ahí, reconocer la dignidad de Juan.

El discurso de poder en las aulas: producción funcionalista

La escuela representa para muchos estudiantes un lugar seguro, es en ese espacio donde muchos alumnos se protegen de la violencia que viven en sus casas y con sus familias, es por eso que la escuela debe representar un espacio donde los sujetos sean escuchados, valorados y visibles, es aquí donde también los padres de familia ponen en las manos de los docentes lo más preciado para ellos, sus hijos, entregando no solo el cuerpo físico, también la mente, su espiritualidad y todo lo que representa ser niño, niña o joven pero, también los docentes entregan gran parte de su vida para lograr cumplir con las metas institucionales a costa de lo que sea, es aquí donde muchas veces se hace presente la violencia simbólica como parte de una dominación dentro de la estructura, como menciona Calderone (2004): “La violencia simbólica funciona en la medida en que para su existencia y perduración cuenta con la anuencia, dice Bourdieu, de los agentes sociales” (p.2).

No se nota la violencia simbólica cuando se está acostumbrado a vivir en ella, en los medios de comunicación, en las relaciones familiares y también en las escuelas ¿es entonces el aula un lugar para lograr un encuentro intercultural a través del discurso docente? Para responder a esta pregunta, o en pretexto de ella, se presenta un fragmento que se documentó de una relación estudiante/docente, que muestra una observación realizada en una clase de segundo grado:

Estudiante: ¿Es el número que vamos a escribir de la hoja o...?

Maestra: A ver, a ver, te voy a explicar otra vez (eleva la voz)

Maestra: Ahí va en los recuadros donde dice venta uno, venta dos y etc. ¿Ya los viste?

Estudiante: Si

Maestra: Ahí a un lado hay unos números que están en negritas, están más marcados ¿si los ves? ¡Estamos igual que ayer, no esperes a que alguien te diga dónde están los números!

A partir de esta observación se enfatiza que, para mostrar al estudiante, se le da un seguimiento, como se ve en este ejemplo **“Maestra: A ver a ver, te voy a explicar otra vez (eleva la voz)”** lejos de hacerlo de manera amable y con la finalidad de que los estudiantes se vean comprometidos con aprender, se utilizan estrategias como no repetirles las cosas, para que estén atentos, para que se sientan presionados y para la siguiente ocasión estén listos para lo que tengan que escribir o contestar, es por esto que reafirmo que, “la educación desde la otredad supone reconocer verdaderamente al otro como complementariedad ontológica, comunicativa, epistémica, ética y estética del yo, de la mismidad” (Vargas , 2016 p. 209).

Pero este tipo de relaciones tiene que ver con cómo nos concebimos, qué se quiere demostrar de manera personal, ¿cómo esto va a aportar a la vida de un estudiante? ¿Es necesario hacer uso de cualquier medio para que se logre conseguir lo que a juicio único es importante? pero ¿para los estudiantes lo será? Detenerse a cuestionarse hará la diferencia.

La anulación del sujeto se asume con la postura del buen pastor, que lo llevará por el buen camino, pues desde la hegemonía, se le adjudica al estudiante cómo al que hay que estarle enseñando, cómo hacer las cosas una y otra vez, pero no como las quiera hacer, sino como la docente percibe que se deben hacer, en este sentido, se observa que la ratificación del poder se enuncia en lo siguiente **“¡Estamos igual que**

ayer, no esperes a que alguien te diga dónde están los números!”, provocar temor es un aliado para vigilar y controlar que el estudiante haga lo que se apropió como correcto y no le dé más trabajo a la docente esperando que ella le diga todo, el estudiante deberá tomar su iniciativa, siempre y cuando esté aprobada por la docente como el buen pastor que le dice a su rebaño hacia donde ir, por lo tanto: “El poder pastoral no es meramente una forma de poder que guía, sino que debe ser preparado para sacrificarse a sí mismo por la vida y la salvación de la carne” (Foucault, 1996, p. 9).

Es por esta razón que la docente tiene comportamientos en el aula para intentar lograr que los estudiantes sean como tradicionalmente deben ser, esto le dará no solo poder, sino ratificará desde el poder mismo que está haciendo lo correcto para los estudiantes, así logrará en ellos que desde el aula se dé respuesta a lo que la estructura social necesita para la productividad.

Haciendo una reflexión de la observación, se da cuenta que, el alumno tiene dudas y supone que su maestra puede responderlas por eso se acerca a ella, pero la docente desespera por no ser comprendida en su totalidad, hasta este momento el estudiante aún confía en lo que la maestra pueda aportar a su conocimiento y a su vida, por eso se acerca, tal vez más adelante no sea así, los niños necesitan nuestro acompañamiento, es decir, estar a su lado por si necesitan algo, no son personas desvalidas, son niños, niñas y jóvenes que están conociendo el mundo, a decir de lo anterior: “La educación como un don no es invasión del otro, en el sentido de que el otro no es el “construido” (formado, instruido, capacitado)” (Berlangua, 2013, p. 16).

Los docentes que elegimos esta profesión debemos ser conscientes que tratar con estudiantes implica mucho amor y disposición en todo momento, sin pensar por ellos, sin suponer por ellos y que los estudiantes se puedan acercar a preguntar todas las veces necesarias, sin temor a no ser escuchados o recriminados.

En otra observación se ve esta escena:

Estudiante: Ya estoy poniendo la fecha

Maestra: Sí, no se les olvide la fecha Jan, porque siempre estamos peleando tú y yo por la fecha

Estudiante: Pero, la estoy poniendo

Maestra: Por eso, pero está bien, porque luego no la pones.

En el marco del análisis de la observación un ejemplo de violencia es el siguiente: **“no se les olvide la fecha Jan, porque siempre estamos peleando tú y yo por la fecha... Pero, la estoy poniendo”**, en esta parte del cumplimiento es más importante poner la fecha que lo que el alumno pueda sentir o saber. Aun si supiera otras cosas, la forma del cuaderno tiene más importancia que la esencia del estudiante.

Para el sistema educativo, lo importante es que los estudiantes se lleven a casa muchas actividades realizadas, para comprobar que se avanza en los planes y programas, hay que terminarlo todo, para que se perciba *todo* lo que se trabajó en un día en la escuela, al final lo que importa para los sistemas es que se note cuanto se está produciendo, que se note el *destajo* que realizó el estudiante y que el/la docente se llene de orgullo al mencionar que lleva muchas actividades en la libreta aunque no sepa para que las realizó y pase el tiempo sin preguntarse ¿qué hice en ese estudiante?

Muchos docentes ven como un logro que un estudiante otro, es decir, aquel que no cumple con los estándares tradicionales del deber ser, sea homogenizado a costa de lo que sea, como un logro de conversión al buen camino o, en otras palabras, a desvanecerlo de lo que es y convertirlo en lo que queremos que sea.

Por lo anterior, este es un ejemplo de un espacio y personas estandarizadas que solo se pasan el tiempo cumpliendo, completando, tratando de lograr lo que nos dicta a cabalidad hacer en el perfil de egreso por grado, en este sentido, se genera violencia simbólica donde se atiende el cumplimiento y no el trato hacia los estudiantes.

En referencia al análisis, se recupera la experiencia de un adulto, exponiendo que no solo al crecer desaparece lo que se les hace sentir a los estudiantes, hay una gran responsabilidad en saber que lo que se realiza en la práctica educativa, no solo se queda en las aulas, toca y trastoca los sentimientos de los sujetos, no se borra de la noche a la mañana y es importante conocer lo que se logra o se deja de lograr en los estudiantes, que aprendan algo por memorización es fácil, que sean sujetos se encuentren cara a cara con otros, que se enfrenten a reconocer lo que sienten y lo nombren, ese es el verdadero reto de las aulas. Como se ve en el siguiente fragmento:

E: ¿Qué sentía cuando su maestro o maestra se enfocaba más en lo que hacía mal?

e: Pues yo creo que al principio si era porque me equivocaba, pero, como fue pasando el tiempo empecé a tener miedo de responder tanto tareas como actividades en el aula, por esa misma razón de que pudiera estar equivocado y tanto los estudiantes se burlaran, como la maestra me exhibiera de más o ya fuera el caso de... ¡bueno, es usted otra vez!

...Y como yo tenía dos hermanas que ellas eran más aplicadas, siempre me decía ¡Bueno, porque usted no es como ellas! y ya creo que siempre cargué con eso todas las etapas de la primaria y secundaria, hasta que nos separamos de escuelas y pude ser diferente sin esas referencias.

Frases tan comunes “**¡bueno, es usted otra vez!**”, cuando se habla de poder. Generalmente cuando se piensa el concepto poder, se evoca a los gobernantes o personajes económicamente ricos que son capaces de imponer su voluntad a muchos otros; la idea general de *poder* es la de *someter* a otro(s). Equivocadamente se cree que tiene más poder quién puede “someter de manera más extrema y más tiempo a más personas” (Murqueta, s/a, p. 21), de esta forma, como no sabemos el tipo de afecto o problemáticas que viven los estudiantes, es conveniente que tengamos cuidado en cómo nos comunicamos con ellos.

En el relato anterior se muestra cómo el estudiante en aquel tiempo tuvo miedo ante la exposición que provocaban los docentes con los que coincidió, pues no fue tomada en cuenta su pluralidad y no solo dentro de la escuela, también en un comparativo con sus hermanas, haciendo uso del discurso con la intención de causar un efecto en el estudiante, con la intención de someterlo para tratar de lograr hacer de él lo que el docente pensaba que necesitaba;

E: ¿Qué sentimientos le provocan los recuerdos de su infancia en la escuela?

e: Pues recuerdo que algunos docentes me hicieron sentir mal por no saber, pero no era mi culpa, más bien me daba flojera las numeraciones o los dictados o todo lo que fuera tan igual, entonces, yo creo que tienen que cambiar su manera de dar las clases y de cómo conciben al niño inteligente y al niño burro.

Al respecto Gallardo (2016) dice;

Nominamos, ponemos nombre a las cosas, a los otros y al otro en nuestra relación en y con el mundo. Pero nuestros nombres son más que nombres: decir "indio", "negro", "marica", "pobre", "atrasado", "sudaca" más que nombrar designa realidades, en el sentido de constituir en el nombre identidades. (p.10)

A los estudiantes que les asignamos adjetivos les causamos desagrado e incluso sabemos que van a causar violencia, estas formas de *nombrar* deberían estar vetadas en cualquier lugar donde hay una relación entre sujetos, decirlos, escribirlos e incluso sugerirlos, implica colocarlos en una realidad de la cual no son responsables pues ¿Quién tendría la osadía de decir quiénes son de tal o cual manera? No habría quien se atreviera de manera abierta a hacerlo, pues en el fondo sabemos lo que causamos en las personas.

Tal vez con la mejor intención y sin darnos cuenta, vamos creando lugares de selección y reclutamiento para las estructuras. Los adjetivos para los estudiantes se han ido modificando de acuerdo a la Reforma Educativa en curso ¿es la escuela un lugar donde los estudiantes puedan desenvolverse de manera natural? La escuela juega un papel al servicio de la estructura, en macro, meso y micro formas, ya sea para el Estado, la escuela misma, un directivo y las creencias de los docentes. Dentro del espacio micro en el salón de clases, los docentes cumplimos ejes rectores que sirven para dar cumplimiento al nivel meso, que es la forma que representa el cumplimiento al sistema educativo que cumple el director, el supervisor y los servicios administrativos y en la estructura macro, que representa el servicio ante el servicio educativo internacional.

Desde la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921, el Estado comienza a hacerse partícipe de las formas de estructuración de las escuelas hasta conseguir su federalización, pero su finalidad era centralizarla, es decir, que todas funcionaran de la misma manera y bajo los estatutos del Estado, para corroborar que los objetivos se cumplan a beneficio de la demanda económica, y cito:

Requerimos de una ética que nos responsabilice frente a la condición y necesidad del otro, ante su derecho a ser desde sus deseos, condiciones y posibilidades. Porque solo de esta manera estaremos comprometidos con la construcción de una sociedad más justa para todos. Necesitamos de una perspectiva ética que no sólo piense al otro desde el deber ser, heredera de una ética kantiana que ha signado la formación en la educación formal. (Hernández, 2020, p.40)

Ser docente es contribuir a que los estudiantes puedan encontrarse primero con ellos mismos y después con los demás, cada estudiante que se egresa a la vida lo hace para contribuir a lo que en un futuro será la sociedad y es una hermosa responsabilidad que hay que vivir con entusiasmo, amor, paciencia y ética.

Esta última entrevista fue realizada a una joven que con anterioridad fue una estudiante *otra* y que participó en esta investigación. Es analizada para hacer visible el verdadero lugar que le damos a los estudiantes otros que tenemos en las aulas y que por diversas situaciones no logran cumplir con los requerimientos solicitados cada ciclo escolar como se muestra en el siguiente fragmento de entrevista:

Entrevista aplicada a adulta joven, el tiempo pasa y las heridas permanecen

E: ¿Me puede platicar algún recuerdo de un Maestro?

e: Creo que sí, tengo dos en específico que fueron positivos y negativos, el negativo me acuerdo mucho de una vez que un profesor nos puso a exponer aquellos alumnos que eran los que teníamos dificultades, ósea hizo un equipo de los malos alumnos (como él nos identificó) y nos puso a exponer frente a los papás evidenciando que éramos esos niños.

Dijo que no hablábamos, que no participábamos, no sé cuál fue la finalidad de hacerlo, recuerdo que estaba asustada, nerviosa y enojada, eso hacía que no salieran palabras de mi boca y el maestro dijo muchas cosas de nosotros, como que siempre era lo mismo con nosotros, que no sabía a qué nos mandaban, que había puesto a los “malos” para ver si entre todos se hacía uno, claro que hubo molestia por algunos padres, la molestia era por la parte en que fuimos expuestos y otros padres la molestia fue con sus hijos por no ser “buenos alumnos” esa fue una experiencia que tengo muy presente de una forma negativa y, positiva la primera profesora en todos los años escolares que se acercó a mí para escuchar cómo mis conflictos, mis problemas me causaban muchas inseguridades, fue la única que se interesó en que quería aprender y así, sacarme como de no entender la escuela, a que fuera algo divertido algo que yo entendiera y a motivarme a querer ir y no solamente que estuviera existiendo en el salón.

E: ¿Qué frases usaban con regularidad a hacia su persona los maestros?

e: No recuerdo frases, solo me ignoraban

El poder del docente expuso a los estudiantes, **“el maestro dijo muchas cosas de nosotros, como que siempre era lo mismo con nosotros, que no sabía a qué nos mandaban, que había puesto a los “malos” para ver si entre todos se hacía uno”** tal vez con esa acción, el maestro consiguió legitimarse como elemento clave y con las capacidades de transformar a sus estudiantes con todo el respaldo de algunos padres de familia, pero no todos los alumnos tienen la misma resistencia de enfren-

tar este tipo de retos, estos estudiantes y en especial la entrevistada que da cuenta de su anécdota, no lo logró, se le anudó la garganta y lo que sucedió fue un desencuentro, en lugar de eso, prefirió como ella lo dice, quedarse callada.

Al respecto Murueta (2014) refiere:

(...) el lenguaje de los adultos primero y luego el propio lenguaje va dándole estructura y permanencia identitaria a las vivencias cotidianas de los niños. Las palabras expresan, organizan y dan cause a esas vivencias, emociones dándoles consistencia y subsistencia a través del tiempo; lo que no se nombra ni se reitera es efímero y luego deja de existir para siempre. (p.13)

Como docentes, ver la actividad de enseñanza como un trabajo o como la verdadera razón de encontrarnos con los otros es un reto, no solo aceptando lo que son, sino provocando caminar juntos en un sentido de conciencia, nombrándolos con amor, dedicación y paciencia, reiterarles una y otra vez que todos somos diferentes y dentro de esa diferencia hay una riqueza que nos lleva a formar-nos en espacios de coincidencia.

En la vida cotidiana escolar, a los estudiantes se les asignan adjetivos que deberían estar vetados en cualquier lugar donde hubiera relación entre sujetos, decirlos, escribirlos e incluso sugerirlos, es colocarlos en una realidad de la cual no son responsables. Pues lo que se causa en los estudiantes es el des-encuentro con la alteridad y nos remonta a lo que se quiere conseguir de ellos, pues más allá de su identidad, la alteridad que se encuentra cara a cara conmigo y que incide en lo que somos, afecta y hace referencia de lo que son, pero también de lo que somos, de esta manera como Levinas (2015) menciona a continuación:

En primer lugar, la idea de alteridad surge de la constatación de que existe una otredad radical, no asimilable a la lógica de lo Uno y de lo Mismo que ha predominado en la tradición metafísica occidental, según la crítica que desarrolla Levinas. Más allá de la identidad, hay una lógica de la alteridad que posibilita una comprensión del ser –y, por ende, de la ontología– mucho más adecuada que la que se deriva de la lógica de la identidad. (p.424)

Por eso reitero que es importante convivir en un espacio donde la interculturalidad se haga presente, se haga una pausa para ver que junto a ti hay alguien que siente, piensa y está, que se tenga la oportunidad de ser- siendo con la finalidad de tener espacios que posibiliten los encuentros y como menciona Ponzoni (2014) que se transformen en protagonistas y no se tomen como objetos, se considere la diversidad de nuestras culturas, conocimientos, saberes, lo que somos y conformamos.

Reflexiones finales

La problemática que lleva a realizar esta investigación implica a los docentes, padres de familia y a la sociedad misma, que quiere reflejar en los estudiantes otras realidades que les den y nos den, otras oportunidades. Se considera que los espacios están tan colmados de actos violentos visibles y normalizados, que se están derrochando en las escuelas, calles y hogares, viendo a cada momento actos que superan la credibilidad y la manera de acostumbrarnos a las imágenes que en otros momentos no considerábamos posibles, por lo tanto, tenemos la oportunidad de aprender a relacionarnos de distintas formas, para lograr resultados diferente.

Asumir el valor que cada sujeto tiene, es importante para comenzar a conformarnos como parte de un todo, pues tarde o temprano nos encontraremos con lo que hayamos provocado en los estudiantes. Entonces, cuando se tenga la conciencia de

tratar a los estudiantes con respeto, paciencia y amor, también estaremos participando en círculos constantes de los mismos tratos, asumiendo que no hay mejor manera de realizar cambios que convocando con los ejemplos, de la misma forma si seguimos respaldando y repitiendo la violencia, esta tarde o temprano nos va a alcanzar. Aún estamos a tiempo de transformar estas realidades violentas por actos de paz, cambiar las dinámicas, conduciendo poco a poco a formas más amables de tratarnos y de motivarnos.

El compromiso que hemos adquirido con las estructuras sociales, nos ha movido a seguir respaldando el poder, la hegemonía y el control económico, en el cuál no solo estamos sujetos como docentes, sino que sin pensarlo lo ratificamos y reforzamos dentro de las escuelas y de las aulas. Es necesario construir un pensamiento crítico para cuestionarnos cómo y de quienes se están compartiendo los saberes en las aulas; de no introducir estos cuestionamientos, se seguirán replicando los sistemas tradicionales que hasta este momento no han dado resultado, pues están comprometidos con cosas materiales y estructuras de poder.

El compromiso debe ser con los estudiantes que, a pesar de ser los protagonistas de nuestra labor educativa, hasta el momento han sido los más olvidados; son los estudiantes por quienes se preparan las clases, se lleva a innovar en las practicas, buscar material didáctico, propiciar ambientes de aprendizaje, buscar diferentes tipos de evaluaciones y son estos mismos estudiantes, a los que no volteamos a preguntar ¿qué quieren? ¿Por qué el desinterés? Entonces ¿para quién trabajamos? Esto nos coloca en la responsabilidad de prestarles atención para transformar sus realidades violentas y transformar los espacios de convivencia a espacios donde quepan todos.

El pertenecer a la Maestría en Interculturalidad para la Paz y los Conflictos Escolares MIPCE, no solo me da la oportunidad de adquirir un grado y conocimientos académicos, también proporcionó a mi vida un cambio de paradigmas. Asumir mi responsabilidad hacia las personas que me rodean, tratando en todo momento de conducirme con respeto, paciencia y amor, así como tener una escucha y proceder pacífico, no anteponiendo mis creencias sobre los diálogos que me permitan comprender las necesidades y situaciones de los demás.

Por lo tanto, manifiesto que la interculturalidad es un estilo de vida que se aprende, se apropia y se practica día a día, para que de la misma forma que normalizamos las violencias, normalicemos los ambientes de paz, contrarrestando y generando paces duraderas, que no formen parte de informes ni evidencias, que sean lugares que se vivan, se sientan y que cualquier persona sea merecedora de pertenecer allí.

Referencias

- Dijk, T. (1999) *Análisis Crítico del Discurso*. Barcelona: Anthropos.
- Berlanga, B. (2013). Venir siendo sujeto: la educación como lugar de florecimiento de una subjetividad que se pone a sí mismo como sujeto. *Universidad Campesina e Indígena en Red*.
- Calderone, M. (2004). Sobre violencia simbólica en Pierre Bourdieu. *La Trama de la Comunicación*, 9, 1-9 <file:///C:/Users/Fabiola/Downloads/Dialnet-SobreViolenciaSimbolicaEnPierrBourdieu-4453527.pdf>
- Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. En *Cuadernos de estrategia* (183), 147-168.
- Guerrero, O. (2015). Levinas y la alteridad: cinco planos. *Brocar. En Cuadernos de investigación histórica* (39), 423-44
- Hernández, F. (2020). ¿Qué interculturalidad para qué educación? La mirada que nos convoca. En *Realidades Interculturales. Voces y Cuerpos en la Escuela*. AMAPSI.

- Miguez, D. (2006). Observatorio de la violencia en las escuelas. En *Proyecto 2006*, Universidad Nacional de San Martín, Argentina, Secretaría de Ciencia, Educación y Tecnología de la Nación.
- Murueta, M. (2014) Psicología. Teoría de la praxis. Sociedad del afecto Tomo III. Editorial AMAP-SI.
- Ponzoni, F. (2014). O encontro intercultural como acontecimento: uma proposta para o avanço teórico da educação intercultural. En *Educación y Educadores*, 17(3), 537-553
- Sandoval, E. (2016). *Educación para la paz integral. Memoria, Interculturalidad y decolonialidad*. ARFO Editores e Impresores LTDA
- Sandoval, E. (2018). Etnografía e investigación acción intercultural para los conflictos y la paz. Metodologías descolonizadoras. Alfonso.
- Vargas, P. (2016). Una educación desde la otredad. *Revista Científica General José María Córdova* 14 (17), 205-228.

El docente como sujeto controlado-r de cuerpos: ¿disciplina para convivir?

Olga Regina Rodríguez Landa

Lo formativo y las demandas externas del discurso de la calidad

En los últimos 30 años lo que ha sobresalido en la educación es enfocarse en estándares impuestos desde las necesidades del mercado con una educación vista como si los estudiantes fueran productos, mercancía, al seguir una línea basada en competencias, en aprendizajes esperados. En el que el aprovechamiento se enfoca más a evidencias del desempeño, al producto, lo cuantificable, las calificaciones, dejando de lado el sentir y el pensar de los estudiantes.

En nuestras aulas, los maestros y maestras emprenden una labor de compromiso hacia lo dado, hacia el mejor rendimiento y aprovechamiento de los niños(as), por lo que, al realizar una planeación, las actividades pueden cobrar sentido para quien las ejecuta, en este caso el docente, más no para quien obedece (el estudiante) propiciando el desinterés en este último. De aquí que lo importante sea que tanto docentes y niños (as) construyan el sentido de las acciones que se viven durante el ser juntos en la escuela.

En este trabajo se entiende el sentido de la acción desde la propuesta clásica de Max Weber (1964), es decir, la acción social es:

[...] una conducta humana (bien consista en un hacer externo o interno, ya en un omitir o permitir) siempre que el sujeto o los sujetos de la acción, enlacen a ella un sentido subjetivo... la acción social es definida como "una acción en donde el sentido mentado por su sujeto o sujetos está referido a la conducta de otros, orientándose por ésta en su desarrollo". (p. 5)

La acción social en esta propuesta de la sociología clásica, da cuenta de la carga de significados que orientan el hacer de los sujetos. Además, estas significaciones son construidas socialmente. Por lo que la dimensión cultural es fundamental para comprender el sentido de estas acciones.

Ahora bien, en esta trascendencia de la construcción de acción desde lo social es que, además, el poder atraviesa los procesos de significación y creación sentido. De tal suerte que es importante recuperar las aportaciones de Bernal (2013), el cual nos menciona que,

Las categorías de sujeto y razón han sido ejes estructurales del pensamiento político occidental, tanto de aquel que se ubica como mero narrador o descriptor de lo real, como desde la otra orilla, donde se busca ya no sólo describir sino transformar la realidad. (p.13)

Si bien, desde el instante mismo del nacimiento los seres humanos se encuentran en relación con otros/as y, en ese sentido, sería lo mismo individuo que sujeto, habría que reconocer que el rasgo de la relación que hace visible la categoría de sujeto es el de poder, entendido aquí como la capacidad de imponer el criterio propio sobre decisiones ajenas, apelando a la tradición, la autoridad o mediante el uso de la violencia.

Por lo que el sujeto es un hecho político, es el resultado de un proceso de origen social y no natural, y con ello se busca avanzar en el camino de quienes han hecho el esfuerzo de encontrar explicaciones sociales, políticas y culturales a las situaciones de opresión y explotación; siendo el capitalismo, la razón e individualismo quienes conforman la matriz desde la cual se desarrolló y se produjo el sujeto moderno. (Bernal, 2013).

Por su parte, Althusser, concibe la subjetivación al proceso que tiene como resultado al sujeto, dicho proceso tiene lugar cuando un ser humano establece una relación con otro y de acuerdo al contexto político/ideológico, cultural e histórico, asume el papel de subordinado o, por el contrario, dominante. Lo que sucede frecuentemente dentro de las aulas involucrando al docente y estudiante. Para este autor, es un hecho que los sujetos “actúan en y bajo las determinaciones de las formas de existencia histórica de las relaciones sociales de producción y reproducción” (Althusser, 1974a, p. 23).

Comprender la constitución del sujeto como proceso histórico-político, nos permite problematizar el lugar de la escuela y de la labor docente en esta conformación del sujeto y las relaciones poder que le atraviesan. Dominación como una realidad en las escuelas, esa realidad donde se manifiestan poderes y esto viene a ser parte de nuestras prácticas diarias. Sin embargo, al no tomar conciencia, difícilmente nos podemos apropiarnos de ellas, saberlas, conocerlas y transformarlas. Por tanto, las ejecutamos como algo habitual, naturalizado desde el deber ser que no se cuestiona.

En la propuesta de Goodman (1992) en Pérez (1995), se menciona que conocer las interacciones significativas que se producen consciente o inconscientemente entre los individuos en una determinada institución social como la escuela y que determi-

nan sus modos de pensar, sentir y actuar, requiere un esfuerzo por decodificar la realidad social que constituye dicha institución. Por lo que, “al conocer la realidad, es como se podría modificar el pensar, el sentir y el actuar de los docentes hacia los estudiantes”. (Goodman, 1992 cit. en Pérez, 1995, p. 17).

Nada hay más pernicioso que pensar *tener razón*, cuando alguien se cree en posesión de la verdad como sentido único y se ve obligado a someterse a ella y a someter a los demás. Por lo tanto, en este caso, el docente somete y al someter cree tener la razón, a su vez el docente es sometido por un sistema disciplinar que se objetiva en diversos actores educativos (el director, el supervisor). Es así como en la segunda mitad del siglo XX, se llega al convencimiento generalizado de que la razón, no solo es débil, sino manipulable y fácilmente subordinada y utilizable al servicio de los intereses más inconfesables e irracionales de los más poderosos. Entonces, quien tiene el poder controla, aunque no tenga la razón.

La disciplina en las instituciones escolares, por tanto, se pueden constituir en dispositivos de ejercicio de poder o en espacios de formación para construir proyectos comunes. ¿Cómo se significa en los espacios áulicos? ¿Qué sentido tiene? Es así, como los sentidos que atraviesan las acciones educativas en un aula de clases, son fundamentales para dar cuenta de las formas de relación entre los actores educativos.

Nos permite, además, comprender que los sentidos no se “trasladan” o “transmiten” de manera unilateral, o son compartidos de manera automática ni uniforme. De tal suerte, que el sentido que puede tener una práctica educativa como el uso del libro de texto, no necesariamente tendrá el mismo sentido para el docente, que para los estudiantes.

De este modo, la construcción de sentido de las acciones educativas es un proceso complejo que atraviesa todas las prácticas cotidianas en la institución escolar. Es precisamente el sentido que se le da a las acciones vinculadas a la disciplina escolar lo que esta investigación pretende comprender.

A partir de esta perspectiva, donde el sentido se construye; es fundamental considerar que no solo son los docentes los encargados de dar sentido, si no a su vez los estudiantes, toman sentido y dan sentido. De ahí, que al dar cuenta de las significaciones de docentes y de estudiantes es necesario comprender las formas como aprendemos a ser juntos en educación. Freire (2004), menciona que “es al pesar críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima” (p.40).

He aquí la importancia de problematizar el sentido de las acciones que las y los docentes realizamos en el aula. Cuestionar cuál es la intencionalidad, la dirección que estamos construyendo y si en esta construcción hay interlocución con nuestros (as) estudiantes. ¿Nos interesa mantener el orden disciplinar para lograr los propósitos del discurso de la calidad?, o bien, generar un ambiente de convivencia que facilite las relaciones interpersonales, donde aprendamos a ser juntos a partir de proyectos y sentidos comunes que nos convoquen y nos inviten a hacer comunidad. Como docentes ¿cómo vivimos la disciplina de día a día? ¿Imponemos y controlamos lo que queremos que los niños y niñas realicen y aprendan en clase?

Al respecto García (2001), hace mención que, en las escuelas, nadie duda de que la convivencia y el respeto sean normas absolutamente necesarias para conseguir la enseñanza en el discurso de la calidad. Pero la convivencia tiene que ir más allá de imposición de normas, del control de actividades sin sentido para los estudiantes. Quizá, es aquí donde está el detonante, de qué hacemos y propiciamos como

docentes en el aula. Puesto que estamos casados por sexenios con el discurso de la calidad, pero ¿cómo hemos vivido esta calidad?, pareciera que es que lo que los estudiantes tienen que terminarse al concluir el año escolar, esto es uno, dos o más cuadernos, terminar los contenidos, lograr aprendizajes esperados, impuestos desde la exterioridad.

En contra parte, la convivencia y la disciplina escolar podrían ser elementos necesarios para formar (nos) en la vivencia de ser juntos, de construir juntos aprendizajes que nos convoquen y que tengan sentido para nosotros ¿Qué quiere decir esto?, que podemos atender diversas aristas que se enlazan en una sola; donde cada parte tiene relación con otra y a su vez todas se unen en un solo punto, que en este sentido son los objetivos, que interesan a cada niño y niña como un todo. A su vez, se genere la responsabilidad, el autocontrol, autonomía y la convivencia.

De la disciplina del control a la disciplina como formación

En la práctica educativa cotidiana la disciplina es uno de los ámbitos más discutidos entre los docentes. El control del grupo como objetivación de la disciplina de los estudiantes, es uno de las preocupaciones de los (las) docentes y las autoridades educativas. Para Márquez, Díaz y Cazzato (2007) en el ámbito educativo la disciplina escolar se entiende como el conjunto de normas que regulan la convivencia en la escuela; manteniendo el orden colectivo como la creación de hábitos, de organización y respeto entre cada uno de los miembros que constituyen la comunidad educativa.

Sin embargo, más que definirla como el establecimiento de normas y límites para realizar un trabajo eficiente en el aula, esta puede ser abordada desde un enfoque multicausal, a partir de tener una visión donde la disciplina no sea responsabilidad

de un solo actor, de aquí que, al observar las aristas, es que podemos ampliar nuestra visión, al analizar la diversidad de cada niño/niña, así como aspectos o factores que le afectan.

Es importante, que más que el logro de objetivos ajenos a los actores educativos, podamos construir un cambio de sentido, de dirección, donde más que el aprendizaje esperado, podamos mirar a un ser humano, que vive, que siente, que piensa y que desea expresarse. Pues, si un país requiere de democracia, esta se debe generar desde las aulas.

Al lograr analizar la cotidianidad de la labor docente, existen un sin fin de excusas que aquejan los docentes, como es la falta de disciplina en los niños, falta de autoridad por parte de los padres de familia, siendo esta la primera institución educativa. Entre ellos mismos aquejan a la maestra o maestro del grado anterior; los cuales no hicieron bien la chamba (poner orden a sus estudiantes) y así podemos continuar con un sin fin de comentarios, que seguramente hemos escuchado en pasillos de escuelas, en reuniones escolares y hasta en comentarios por parte de padres de familia, al estar directa o indirectamente involucrados con la escuela.

Sin embargo, en la escuela cuando los docentes se encuentran por primera vez con sus estudiantados en un nuevo ciclo escolar, inician ahí una construcción de saberes, pero también formas de trabajo y de enseñanza, al organizar a su grupo, de acuerdo con su plan de trabajo para crear situaciones que siembren en los niños y niñas los frutos para cosechar y no solo caer, en el sin sentido para los estudiantes.

De lo anterior es que surge el interés por conocer y mostrar la realidad que acontece en el día a día en grupos de educación primaria sobre la disciplina, cómo es que esta se genera en el aula a partir de los sentidos y como se articula con la convivencia. En el ámbito educativo, este tema es de preocupación e interés para el docente, ¡en

casa no educan a los niños, por eso se portan mal¡, ¡la maestra anterior no tenía buena disciplina, por eso son desastrosos! ¡no los educaron en casa! ¡si yo los tuviera, los traería a la raya! Exclamaciones que son parte de las conversaciones generadas entre docentes en cualquier espacio ya se educativo o no.

Sin embargo, que les puede hacer sentir-pensar esto, existen docentes que son más enérgicos y esto ¿es sinónimo de disciplina?, ¿así es como lo vemos? En este apartado se pretende dar cuenta de una realidad que emerge en los salones de clase de educación primaria y de la que seguramente fuimos participes en algún momento como estudiantes o como docentes en algún momento de nuestras vidas al estar involucrados de manera directa o indirecta, en una escuela. Pero para ello es necesario resignificar el concepto mismo de disciplina

La palabra *disciplina* significa formar o enseñar, en el diccionario de la Enciclopedia Encarta (2006) se define como “doctrina, instrucción de una persona en lo moral y plantea otras definiciones que coinciden con el mantenimiento y la observación de reglas o normas, la disciplina se lograba a través del miedo, es decir, el uso del castigo de tipo físico. Al hacer un breve panorama de la educación y la forma en que se concebía la disciplina a través de las practicas vividas al interior de las instituciones formadoras de sujetos; en nuestra cultura podemos recordar cómo se preparaba a los plebeyos para la guerra y para los servicios del pueblo, con severas reglas y castigos.

En la actualidad, continuamos en el mismo sentido, como nos menciona Foucault, (2006) "tratan de regir la multiplicidad de los hombres en la medida en que esa multiplicidad puede y debe resolverse en cuerpos individuales que hay que vigilar, adiestrar, utilizar y, eventualmente, castigar" (p. 220).

Por ende, se trata de un poder que se dirige y puntualiza en cada cuerpo particular, es el cuerpo el foco del Poder, una mecánica del poder está naciendo; define cómo se puede hacer presa en el cuerpo de los demás, no simplemente para que ellos hagan lo que se desea, “sino para que operen como se quiere, con las técnicas, según la rapidez y la eficacia que se determina” (Foucault, 2002, p. 83). Pero con el paso del tiempo esto se puede dejar atrás y hacer referencia a que es preferible fortalecer las conductas adecuadas que castigar las inapropiadas.

Mucho es lo que se dice acerca de la disciplina y, por otro lado, lo que realmente se hace y lo que se vive al interior del aula. En esta investigación, la disciplina es vista como un proceso formativo, donde más que imponer y castigar, se busca propiciar el diálogo, la construcción de sentido y con base en este, la posibilidad de convocar a la realización de propósitos comunes con los cuales podemos comprometernos. Aprender que, en este compromiso, cada uno de los integrantes somos un todo.

Para lograr esto, la escucha y comprensión del sentir de los estudiantes es clave, así, lograr que las actividades generen un sentido tanto para el docente como para el niño(a) que aprende. Por tal motivo, se invita a los docentes a reflexionar y concientizar de lo que hasta hoy en día ejercen en tan noble labor, comprendiendo que, aprender a convivir, es aprender a lograr propósitos comunes, es vivir los éxitos y alcances; las tensiones y las metas juntos. Pero que, si esas metas son deseadas por todos, los niños/as podrán comprometerse y regularse por sí solos.

Es de vital importancia que el docente atienda las necesidades de sus estudiantes y no solo imponga acciones para su ejecución. Acciones que denoten sentido para quien las realiza. Sin embargo, como se hacía mención y debería ser claro para los que emprendemos la labor de ser docentes, en las escuelas, no se trabaja con obje-

tos, con materia, se trabaja con seres humanos, niños y niñas que piensan sienten y requieren expresar sus ideas, que necesitan ser escuchados y atender sus necesidades en un espacio de diálogo, de expresión de ideas, de intereses en común.

Así como Foucault (2021) nos dice “ya no es el poder disciplinador, del que se vale la vigilancia y el castigo; sino que se gobierna a través de la responsabilidad de cada sujeto sobre sus acciones” (p. 210). La responsabilidad de cada sujeto sobre sus acciones, pasa en gran medida por la construcción de sentido de dichas acciones. Porque la disciplina pueda ser vivida desde el logro de proyectos, de metas en común.

En las escuelas, los docentes tenemos la gran oportunidad de tener en el día a día, un espacio para de-construir la disciplina misma. Lograr dar sentido a lo que realizan y así al conseguir una identidad propia de cada niño/a como cohesión grupal, entonces en el día a día, los docentes, tenemos la oportunidad de llegar a nuestras aulas a dar lo mejor de nosotros mismos, es un día que no volverá, no habrá repetición, pero si repercusión de lo que aportemos a cada infante y entonces ¡sí!, sacar flote el trabajo que nos solicitan, pero no a costa del sacrificio y opresión del otro; esos seres que son nuestros niños y niñas. Evitar perder de vista lo importantes que son.

Metodología. Buscando el sentido

Esta investigación se desarrolla a partir del método de Investigación Acción Intercultural (IAI). Busca la transformación social y cultural, lo que nos permite construir otra visión hacia una realidad existente. La intención con dicha investigación es evitar el saqueo de información al no regresarle a la comunidad los resultados de la investigación, si no quedando al servicio de propósitos personales o académicos. A su vez, la IAI busca conocer una realidad mediante el verdadero diálogo, no para sacar infor-

mación al otro (el docente), si no para coproducir conocimiento y acción transformadora de carácter colectivo; posibilitando que los investigadores junto con los sujetos (niños y niñas) sean agentes de transformación y cambio social. Un diálogo de manera horizontal con la intención de mejorar las condiciones educativas.

Es así, que el presente texto se construye a partir de recuperar un fragmento de la primera fase de la (IAI) es decir, el Diagnóstico Pedagógico, con el propósito de problematizar los significados construidos por los docentes de la disciplina escolar y su vínculo con la convivencia. Donde su esencia, es comprender a los actores en su ambiente social, por lo que la investigación busca escuchar mediante un análisis minucioso de los significados que se construyen por los docentes en torno a lo que acontece en las situaciones cotidianas.

El Diagnóstico Pedagógico es una actividad científica con entidad propia; tiene su origen en la necesidad de responder a los procesos educativos planteados en una situación determinada. De acuerdo con Maya (2017), “esta respuesta habrá de partir del análisis de estas necesidades a través de un proceso diagnóstico para intervenir eficazmente sobre ellas” (p.16). Por lo tanto, la idea de problematizar a partir del diagnóstico, nos permite hablar de una necesidad de comprender y atender los procesos educativos.

Al tomar conciencia de lo que implica la disciplina en el interior de las aulas y cómo esta se proyecta en la escuela y a su vez a la comunidad (familia -sociedad) y el impacto a la convivencia escolar, es que el cuestionamiento para problematizar la realidad se hace con la pregunta: ¿Cómo significan la disciplina los docentes en el salón de clases de Educación Primaria a partir de su articulación con la convivencia escolar? Para dar respuesta, se parte del análisis e interpretación de 7 entrevistas

semiestructuradas aplicadas a docentes de educación primaria del sistema estatal y federal, así como de 3 relatos vivenciales, que, a partir de su sistematización triangulación e interpretación, se construyen en categorías.

De las voces de los docentes, se recuperan testimonios que objetivan sus significaciones, cada uno de esos testimonios está identificado por una clave construida con las sigas del nombre del docente y el año en que fue realizada la entrevista. Las experiencias son de maestros que viven en el día a día dentro de sus salones de clase y son aportaciones que brindan al lector empoderarse y dirigir su mirada a través del otro para verse a sí mismo. A continuación, se presenta una de las categorías construidas.

El docente como sujeto controlado(r) de cuerpos

Día a día, como docentes, tenemos la oportunidad de llegar a nuestras aulas a dar lo mejor de nosotros mismos. Sin embargo, la cultura institucional nos condiciona en gran medida nuestro actuar. Así, nos apoderamos de la responsabilidad del deber ser y desviamos nuestra mirada a sacar a flote el trabajo de nuestra jornada diaria como nos es requerido. Entonces se pierde la visión de lo realmente importante que son nuestros niños y niñas; su sentir y pensar, siendo seres humanos y no objetos que podemos desechar por defectos de mala manufactura. Por tal razón se considera pertinente reflexionar sobre el actuar docente en su práctica diaria.

Sin embargo, es fundamental comprender que las decisiones que el docente toma, no son resultado del libre albedrío, son una construcción social, que tiene historia, de ahí que él mismo es resultado de su propia historia tal y como nos muestran las significaciones de la siguiente profesora al narrarnos su experiencia con la disciplina cuando ella era estudiante de educación primaria. La docente que comparte su testi-

monio, nos remonta a su niñez, recuerda que su maestra solo les asignaba fotocopias para el trabajo de clase y al no ser estas de interés para ella, esta se levantaba de su banca y comienza a platicar con sus compañeros, al percatarse, la maestra le dice:

¡cállate!, ¡siéntate!, ¡no hables!, ¡obedéceme! y demás, en este caso ella era una docente que la mayoría del tiempo nos tenía trabajando con fotocopias, ¡no era mi cuaderno de 100 hojas!, pero si anchísimo, repleto de fotocopias (RK2021MIPCE).

Vivir la disciplina como control de cuerpos tiene historia que es compartida por esta a través de este testimonio. “¡cállate!, ¡siéntate!, ¡no hables!, ¡obedéceme!” Nos remite a un orden disciplinar donde el cuerpo debe de someterse a los requisitos que el poder demanda. Así, este testimonio, nos devela en primera estancia, la autoridad de la maestra y el poder al hacer lo que ella desea, sin poner interés en los niños, sin permitir un diálogo. Sin construir alternativas que convoquen a niños y niñas. Asimismo, se muestra como la maestra empleaba el uso de fotocopias para el llenado del cuaderno, y a su vez esto propicia al control de cuerpos de los niños, ya que con estas acciones la docente tiene el control para que los niños y niñas permanezcan en su lugar.

Este tipo de prácticas se pueden observar en la dinámica de clases, con la única intención de mantener a los niños bajo un control, atendiendo solo a las indicaciones del docente. De este modo, estamos frente a dos dispositivos disciplinarios, la voz de la docente que demanda obediencia y, la realización de actividades en las hojas de verificación que se reproducen en forma de fotocopias, las cuales también generan orden y control. De este modo, estos dispositivos tienen,

(...) un poder que, en lugar de sacar y retirar, tiene como función principal “enderezar conductas”, o sin duda, hacerlo para poder retirar mejor y sacar más. No encadena las fuerzas para reducirlas; lo hace de manera que a la vez pueda multiplicarlas y usarlas (Foucault, 2012, p. 199)

El poder disciplinario que Foucault nos comparte, nos remite a procesos de normalización que garantizan formas de ser y de hacer. En este caso, la historia de la docente nos remite a prácticas que aún continúan tal y como otra docente, nos manifiesta:

...puedes controlar a un grupo mediante, igual tu carácter, o tu forma de ser, de igual manera hasta levantar la voz, o por ejemplo la manera en decirles las cosas, pues se puede hacer que un niño se siente o qué sé o que guarde silencio, que obedezca. (EE2022MIPCE)

Durante el diálogo con la docente, al preguntar en torno a la forma como aborda la disciplina en el aula, ella nos refiere nuevamente al control y a la obediencia. Siendo que esta última tiene su origen al carácter que los docentes deben de poseer para garantizar el orden disciplinar. A partir del carácter, de las formas como se dicen las cosas “se puede hacer que un niño se siente o qué sé o que guarde silencio, que obedezca”. Es decir, controlar los cuerpos. De este modo, se ejerce “(...) una coerción ininterrumpida, constante, que vela por los procesos de la actividad más que por su resultado y se ejerce según una codificación que retícula con la mayor aproximación el tiempo, el espacio y los movimientos” (Foucault, 2012, p. 159). Lo expresado por Foucault, nos remite a la vigilancia permanente y a la dominación que requiere un cuerpo disciplinado desde el poder.

En este testimonio, se expresa el poder que, como persona de autoridad, ejercen los docentes sobre los niños. Un poder como relación que los docentes nos adjudicamos, y que, desde la cultura escolar, aparentemente nos da el derecho de ejercerlo a

nuestro favor, con la finalidad de someter al otro; en este caso a los estudiantes. Al decir: *de igual manera hasta levantar la voz*, ¿Quién nos dice que al tener un cargo (docente, director, docente) tenemos el poder de levantar la voz o inclusive gritar para que el otro obedezca? Y con esto hacer que un niño se siente o guarde silencio, que obedezca. ¿Quién nos otorga ese poder?, ¡un documento!, que avala nuestro cargo. Si viéramos al interior de la visión de estos docentes, tal vez entenderíamos que hay mucho por hacer y sentiríamos la ocupación por corregir lo que hasta el día de hoy hemos construido sin raíz, puesto que lo que estamos generando en los niños y niñas es fortalecer un descontento y con esto propiciar como en el caso del primer testimonio, que los niños salgan de control.

Pero no es esto lo que realmente sería preocupante, lo que es sumamente serio, es que la aventura formativa se reduzca al control y la imposición. Tal vez por el sin sentido de lo que se hace en clases, ya que esto no se interioriza, no se apropia, no se le encuentra un significado propio que le permita a los estudiantes implicarse y desde ahí generar habilidades de autocontrol, regularse a sí mismos en el compromiso del logro de un propósito común. La obediencia por otra parte, nos conduce a pensar el poder como forma de relación que se ejerce desde la sumisión y la dominación,

debe entenderse por 'dominación' ... la probabilidad de encontrar obediencia dentro de un grupo determinado para mandatos específicos (o para toda clase de mandatos) ... Esta dominación ("autoridad") ... puede descansar en los más diversos motivos de sumisión: desde la habituación inconsciente hasta lo que son consideraciones puramente racionales con arreglo a fines. (Weber, 1981, p. 170)

¿Es desde la dominación y sumisión la única forma de vivir la disciplina y a aprender a vivir juntos en un espacio escolar? Estos testimonios parecen indicarnos que así es. Analicemos una nueva voz que da cuenta del sentir de los docentes es el siguiente:

*Los padres son los primeros formadores de la disciplina de sus pequeños y vienen a reflejarlo a la escuela, eso es lo primero no ya como un maestro pues somos el segundo medio a través del cual los podemos formar en los que los niños la disciplina.
(EE2022MIPCE)*

Además de que tal parece que la disciplina como control de cuerpos es pensada desde la matriz familiar, con este testimonio, podemos retomar la idea que independientemente de la formación que otros hayan proporcionado en los alumnos, sean padres u profesores anteriores; no hay excusa para actuar y atender las necesidades del grupo del que actualmente somos responsables. Puesto que no se vale echar la culpa, se vale actuar y responder no solo por un sueldo; sino por la responsabilidad que tenemos al haber decidido ser docentes, ser maestros. Entonces, depende de cada uno de nosotros como docentes el ser causa, el motivo, la inspiración o dificultad en la enseñanza de nuestros aprendices.

Como se hacía mención, los docentes hacen comentarios, adjudicando la responsabilidad a los demás. ¿por qué los niños son así? Ok, lo niños son así y de ahí deberíamos partir, de lo que son, de conocerlos de interactuar con ellos, pero no para buscar a quien aventarle la pelotita de la responsabilidad (docentes, directores, maestras, padres de familia) sino al contrario, atender las necesidades de los estudiantes partiendo de lo que son, buscando alternativas que permitan unificar al grupo como parte de un todo, pero respetando su individualidad. Y resolver, trabajar en ello; adquirir la responsabilidad y el compromiso que como docente tengo al hacerme cargo de dicho grupo; sin embargo, refunfuñamos, ¡hay!, porque me toco

ese grupo latoso, yo no quería que me tocara y con estas actitudes como docentes, de entrada, fomentamos a discriminar, a ser selectivos buscando la mejor comodidad posible, cuando nuestra labor es brindar un mejor servicio, poner al centro al alumno y a sus intereses.

Sin embargo, las significaciones docentes también están condicionadas desde la cultura escolar y la presencia de otros actores educativos:

tengo a los maestros, tengo a los padres de familia y nos están constante evaluando y observando, entonces, ¡ahí sí soy un poquito más riguroso!, cuando veo niños que están empujando, hablando, si soy muy tajante y le digo: ¡sabes qué, guarda silencio!, en caso de que el niño continúe pues sí ya empiezo a levantar un poquito la voz, inclusive pues pasarlo hasta al frente ¡no!, para que se sienta un poquito apenado, porque sí, la situación merece un poquito de respeto hacia el lábaro patrio.(EJ2021MIPCE)

Ante esta situación, podemos percatarnos que el docente al verse y sentirse observado tiene cierta respuesta ante dicha situación. Los estudiantes cuando se perciben sin interés, porque seguramente no tienen el interés de estar en las ceremonias cívicas y en su cotorreo, seguramente se distraen, entonces platican, se mueven y al observar esto el docente (la conducta de los niños y niñas), el cual tiene que mantener el control, mantener callados e inmóviles a sus estudiantes. El docente, menciona: "*¡ahí sí soy un poquito más riguroso!, cuando veo niños que están empujando, hablando, si soy muy tajante y le digo: ¡sabes qué, guarda silencio!,*" Aquí el docente, al sentirse observado y notar a sus estudiantes fuera de control, se convierte en un sujeto controlado-r de cuerpos.

Porque la tradición escolar requiere de esta forma de vivir la disciplina escolar. Si el niño no atiende las indicaciones del docente, este ejerce su poder, levantando la voz, inclusive el pensar en evidenciar al niño. "*inclusive pues pasarlo hasta al frente ¡no!, para que se sienta un poquito apenado, porque sí, la situación merece un*

poquito de respeto hacia el lábaro patrio". Sin embargo, al propiciar un respeto hacia un símbolo patrio, como parte de una normatividad, se tiende a perder el respeto hacia el otro.

De este modo, la valoración de un buen docente, desde la cultura escolar, pasa por estas significaciones en torno a la disciplina. Así, el docente controla al grupo en el entendido que eso es lo normal, lo que se debe hacer.

Analicemos otro testimonio:

El docente que tiene buen control del grupo es aquel en el que tú entras si su grupo y está callado, está sentado este se comporta y demás, pero pues realmente eso podríamos tener la idea porque pensamos que no causa ningún conflicto, ¿no?, pero en ese sentido pues es ¿no? es evitar un conflicto, sino es una represión para evitar cualquier otro tipo de posibilidad. (EDP2022MIPCE)

En la misma dinámica del poder sobre el otro, es que seguimos en pleno siglo XXI, viviendo las mismas dinámicas al seguir ejecutando acciones al ejercer el poder, por el hecho de ser autoridad, ser un docente el cual controla en vez de guiar o acompañar. Mantiene un orden o un control del grupo, no en el entendido que cada alumno este realizando responsablemente lo que le corresponde, sino en el entendido de atender principalmente las órdenes de un directivo, el cual ordena que los estudiantes no causen conflictos la mayor parte del tiempo que se pueda o se requiera mantenerlos ocupados; aunque no importe la manera en la cual se ejerza ese control.

Desde este marco, el docente se convierte en sujeto controlado-r de cuerpos, como dispositivo donde, para que el proceso disciplinador sea eficaz el docente incluso "(...) sería a la vez fuente de luz que ilumina todo y lugar de convergencia para todo lo que debe ser sabido: ojo perfecto al cual nada se sustrae y centro hacia el cual

están vueltas todas las miradas” (Foucault, 2012, p. 203). Entender al docente como controlado-r de cuerpos es comprender que la disciplina como dominación no es el resultado de decisiones individuales. Donde es necesario pasar de una concepción de las relaciones de poder como pura dominación a otra en las que las identifica como un juego de acciones. Ya no es el poder disciplinador, que se vale de la vigilancia y el castigo, sino que se gobierna a través de la invención de una ética compuesta por la disciplina, la biopolítica y la etnopolítica (Castro-Gómez, 2010).

Estas tres operaciones se conjugan y tienen como resultado que cada sujeto asume la responsabilidad sobre sus condiciones de vida, con lo que el bienestar social ya no es responsabilidad del Estado, sino que ahora los sujetos han aprehendido este poder disciplinario. Por tanto, el poder no se ejerce de manera vertical, sino que es el producto de relaciones de todo tipo. Esta noción no concibe al sujeto como origen del ejercicio de poder, sino que lo ubica como su efecto; entonces la lógica de las relaciones de poder no se puede entender desde un análisis del sujeto, sino de las condiciones en las que es producido y por tanto gobernado. Por lo tanto, al mencionar en el relato *“El docente que tiene buen control del grupo es aquel en el que tú entras si su grupo y está callado, está sentado este se comporta y demás”*, estamos en presencia de esas condiciones de producción.

Reflexiones finales

La disciplina suele convertirse en una de las dimensiones de la cultura escolar que termina naturalizándose pese a que esta forma de gestión no siempre favorece los cambios positivos y adecuados en los estudiantes. Se requiere una nueva cultura escolar, un cambio en las concepciones compartidas y formas de proceder, actividades que permitan generar la convivencia al construir la disciplina que los estudiantes

necesitan; desde la formación y no a través de la imposición. Al formar a un niño/a disciplinado desde la autonomía y el compromiso con una comunidad actuarán en base a valores orientadores de su conducta. Donde aquello que le damos valor, orienta nuestro juicio desde el punto de vista cognitivo, permitiéndonos discernir y, por otro lado, orientar su conducta hacia determinadas acciones como la persistencia, a la responsabilidad, al respeto, a la justicia, a la colaboración y no otras, como molestar a sus compañeros, mostrar ocio, desinterés.

Los estudiantes van a adquirir valores en la medida en que su experiencia de convivencia con otros, les permita conocerlos en acción y apropiarse de aprendizajes significativos, así encontrar sentido en una relación de sentido a partir de experiencias propias y pertinentes, ya que éstas no se aprenden a través de discursos (Martiniá, 2006). Ni tampoco a través de la imposición.

En el análisis de reflexión de los testimonios de docentes, se pueden comprender las significaciones de las prácticas generadas en las aulas, al tomar conciencia de las actividades que se llevan a cabo, para dar cuenta del valor, la importancia y el reconocimiento que se debe de dar a los estudiantes, transformar la forma de enseñanza de un enfoque del discurso de la calidad a la transformación, de actividades que permitan a los estudiantes, desarrollarse como seres individuales e íntegros al considerarlos como centro de atención al escucharlos, al establecer con ellos el diálogo, acuerdos, propiciar intereses en común, identificando un sentir hacia lo que hacen y que esto dé cuenta a sus intereses. El dar sentido a las acciones o actividades que realizan los niños y niñas al interior de la clase, es parte de una formación que se refuerza cada día hasta que por sí solos los niños logren una autonomía, les permita ser responsables de las acciones de los demás como de las propias, evitar el llenado del cuaderno como un control de los cuerpos y transformarlo por acción y movimiento. Evitar saturar a los niños con actividades sin sentido.

Por el contrario, al formar las bases curriculares que propicien en los estudiantes “aprendizajes para adquirir autonomía y participar en la vida de nuestra sociedad” (MINEDUC, 2011). Esto, claramente, nos exige maneras diferentes de hacer las cosas, ya que la aplicación de los viejos esquemas y estructuras disciplinarias que permitían lograr objetivos centrados en la repetición, la reproducción, la obediencia ciega y que daban como un hecho la sumisión de los estudiantes a los objetivos de la escuela, hoy sin duda, no permite el desarrollo integral de los estudiantes. Sin embargo, usualmente nos apegamos a nuestras formas de proceder, porque es la manera que conocemos de hacer las cosas (Martíñá, 2006).

Por lo tanto, en las escuelas, se requiere de empatía para generar un cambio y tomar conciencia del malestar que genera la concepción de la disciplina como un sinónimo de castigo; comprender que las maneras que utilizamos de gestionar la disciplina nos han sido legadas por un sistema que tenía objetivos diferentes y que trabajaba con estudiantes distintos. De aquí que estamos viviendo otros tiempos, donde los niños y niñas no deben permanecer inmóviles, sentados por horas, toda la jornada y transcribiendo textos del pizarrón a su cuaderno o resolviendo foto copias al por mayor para después ser pegadas en el cuaderno. Comprendido lo anterior, resulta oportuno formar comunidades de estudiantes reflexivas respecto a los nuevos modelos que requerimos generar al interior de las aulas y nuestras escuelas.

Referencias

- Banz, C. (2015). La disciplina como proceso formativo. Ficha VALORAS actualizada. 1a edición año 2008. Disponible en Centro de Recursos VALORAS: www.valorasuc.cl
- Foucault, M. (2006). Defender la sociedad. Traducción de Horacio Pons. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2012), Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión. España: Biblioteca Nueva.

- García, A. Ferrería, G. (2015). La convivencia escolar en las aulas. En *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, (2) 1, 163-183.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832309012>
- Martiñá, R. (2006). *Cuidar y educar: guía para padres y docentes*. Buenos Aires: Bonum.
- Maya, M. (2017). *La evaluación de la prueba enlace a través del diagnóstico pedagógico. Una mirada desde la complejidad*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ministerio de Educación (2011). *Bases Curriculares. Educación básica*. Recuperado desde: http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-22394_programa.pdf
- Weber, M. (1984). *Economía y sociedad*, México: FCE.

¿Iguales? Pensares docentes desde el discurso hegemónico actual

Verónica Marisol González Cervantes

Es difícil darse cuenta a primera vista de la intencionalidad que guardan las ideas prescritas sobre igualdad de género de las que tan comúnmente nos apropiamos en la práctica docente cotidiana. Desde esta lógica, los lenguajes sexistas que reproducen estereotipos de género en la interacción entre docentes-estudiantes preescolares que se naturalizan reproduciendo identidades que refuerzan la construcción del sujeto binario: femenino-masculino, supeditando sus posibilidades de ser y estar en el mundo únicamente bajo estos mandatos. Surge la pregunta que llamamos indicia-ria ¿Qué discursos en relación al género sujetan la identidad docente en el nivel preescolar? que constituye el detonante para la configuración del diagnóstico pedagógico como primera etapa de la Investigación Acción Intercultural, nuestra ruta metodológica, tiene el objetivo de significar los lenguajes que tejen la práctica docente en preescolar, a fin de comprender la legitimación de subjetividades en razón a las diferencias sexuales “¿Iguales? Pensares docentes desde el discurso hegemónico actual” es el nombre de una de las cinco categorías analíticas desarrolladas, donde se hace visible la reproducción de discursos oficiales en su forma de lenguajes apropiados por la figura docente a fin de mantener el *statu quo* que ciñe a la sociedad.

A manera de introducción

El presente documento constituye un recorte de una investigación más amplia en curso dentro de la Maestría en Interculturalidad para la paz y los Conflictos Escolares en la Escuela Normal de Ecatepec, cuya mirada crítica para leer la realidad tanto social como educativa, nos conduce a problematizar las prácticas que inciden en los contextos escolares con la intención de construir alternativas pacíficas para su transformación. Derivado de cuestionar la realidad educativa en el Jardín de Niños Juan Rulfo²² perteneciente a la zona de Ecatepec en el Estado de México y, como dispositivo de problematización el relato de memoria, permitió la construcción del problema de investigación en los siguientes términos: Reproducción de constructos sociales e ideas estereotipadas sobre la identidad de género de docentes hacia estudiantes en nivel preescolar a través de prácticas y lenguajes normalizados durante la interacción cotidiana que coadyuvan a perpetuar la dominación y la colonización del ser y del actuar de nuestros estudiantes incidiendo en la configuración de sus subjetividades.

Problemática que detona en la construcción de la pregunta indiciaria ¿Qué discursos en relación al género sujetan la identidad docente en el nivel preescolar? Como eje principal para continuar en el tejido intelectual con el objetivo de comprender ¿De qué lenguajes se hace la práctica docente en preescolar, que por medio de palabras y frases cotidianas conllevan a la reproducción de estereotipos de género? Lo que constituye a lo largo de la investigación el pretexto para configurar el diagnóstico pedagógico que constituye la primer etapa o momento de toda la ruta de construcción metodológica que guía la producción, explicado por Arias (1994) como un proceso que:

²² Nombre ficticio para resguardar la identidad de la institución

(...) da cuenta del entramado de relaciones que caracterizan la compleja dinámica de la situación escolar estudiada, inmersa en un proceso socio histórico y con una posición teórica que le da coherencia e identidad; con lo cual se logra comprender críticamente el origen, desarrollo y perspectiva de la problemática. (p.46)

Es la Investigación Acción Intercultural (IAI) el método de la presente investigación. Metodología propuesta en México por Sandoval (2018) quien argumenta:

La tarea inmediata y más noble de la educación intercultural para la paz es la del reconocimiento y la convivencia no violenta con la diversidad y con la diferencia en el aula y en la escuela, es la concientización y cuestionamiento a las estructuras elementales de las violencias y las injusticias. Desde la mirada crítica es la descolonización del pensar, del ser y del hacer en la educación. (p.32.)

Es decir, hablar de una investigación en el marco intercultural cuyo objetivo está relacionado a la comprensión del por qué se ha naturalizado en el trato cotidiano y el uso de frases y palabras que reproducen estereotipos que violentan la formación integral del sujeto educativo (involucrada la comunidad educativa). Dando una lectura de la realidad de un modo diferente a la que siempre se ha visto, logremos primero reconocerlos, comprenderlos, comprender-nos, para entrar en un proceso de movilización y emancipación de estos saberes encaminándonos a desaprender, reconstruir y transformar prácticas educativas que reproducen y perpetúan la discriminación. Con la finalidad, así como lo expresa Sandoval, de entrar en un proceso de concientización y cuestionamiento de estructuras reproductoras de poderes hegemónicos como lo es la sociedad patriarcal.

Con base en la pregunta indiciaria, se diseña la estrategia metodológica, en la que se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas a una población de 11 docentes de nivel preescolar en servicio, dos varones y nueve mujeres, cuyos años de servicio variaban desde una docente recién egresada, hasta docentes con más de treinta

años de servicio, quienes a través de sus experiencias y saberes compartidos en sus testimonios sistematizados y analizados con el enfoque en el Análisis Crítico de discurso (ACD) permitieron visibilizar constructos e imaginarios sociales que se encuentran inmersos en las objetivaciones del mundo que las personas hacen por medio de lo que dicen, abriendo un panorama que posibilitó comprender aspectos clave relacionados con la igualdad de género y cómo la entienden desde su subjetividad y formación, por tanto cómo se relacionan con sus estudiantes a partir de estos pensares.

Con la intención de entrar en un proceso de comprensión del problema de investigación y entender por qué se reproducen prácticas que por medio del lenguaje marcan subjetividades en razón a las diferencias sexuales y a fin de visibilizar los síntomas que caracterizan a la problemática como máxima del Diagnóstico pedagógico, la construcción esta categoría analítica develó un panorama amplio de las visiones de docentes en servicio sobre “Igualdad de género” desde su formación, a partir de los mandatos institucionales provenientes de instancias internacionales que han significado el eje rector en la manera de transmitirse, permeando en su práctica cotidiana.

El ejercicio de la docencia se configura a partir de los discursos que rigen a las instituciones escolares, las cuales están supeditadas a su vez por mandatos políticos y económicos que atienden a las necesidades e intereses de la globalización. Al adoptar una postura crítica como educadores se hace necesario asomarnos al interior de las ideas sobre las que se han erigido estos discursos para examinar nuestras certidumbres y desentrañar su devenir en conjunto con el impacto que tienen éstos en la práctica docente cotidiana y de esta forma posibilitarnos abrir grietas que puedan llegar a fracturar la hegemonía cultural dominante.

Discursos “políticamente correctos”

Al analizar las conversaciones sostenidas con las y los docentes que me acompañaron en este proceso de la investigación se puede identificar también cómo ese “entrar en el personaje” de hablar con alguien que debe saber y que entiende de temas educativos nos conduce a preguntar y responder de acuerdo a lo que se considera socialmente aceptado y aceptable desde el *deber ser* de nuestra labor por tanto a ser políticamente correctos en nuestro discurso. El miedo a equivocarnos, a parecer que no dominamos, o que no somos capaces de distinguir lo que está bien o está mal en relación a algún tema, ha formado parte de nuestra identidad docente; el cuidar la imagen de “ser maestros” como seres que están obligados a saber y dominar variados tópicos en una conversación.

Siguiendo esta lógica, el término políticamente correcto aparece cuando dilucidamos sobre dilemas en los que tiene que ver la ética, los valores o la moral en relación a nuestra práctica. Al preguntar ¿Cómo enseñan el género en la escuela? el profesor Roberto señala:

I: Eh pues... que todos debemos de ser iguales, ... de que hay niños y que hay niñas y que las niñas tienen ciertas características y los niños ciertas características, pero que de una forma este... podemos convivir en armonía ¿no? (RE1efM22)

De acuerdo a lo aquí enunciado “todos debemos de ser iguales” pone de manifiesto clichés utilizados incluso en la mercadotecnia o en la política y da pauta a pensar ¿Cómo estamos entendiendo la igualdad?, ¿Cuáles son las representaciones y sentidos que encierra este concepto?, ¿Desde una visión simplista sobre lo que se escucha de moda en campañas o discursos políticos?, ¿Comprendemos de forma crítica a qué se refiere? Muy similar a lo expresado por la profesora Jessica al significar la influencia que tiene la escuela en la formación de ser hombre o mujer, o niño o niña

“Pues en el tema de, del género ¿no? de todo lo que es la igualdad de los derechos y toda esa parte se empieza a evitar, a evitar, esa diferencia o esa desigualdad”.
(RE2usM22)

Estas dos referencias además de dotar a la escuela de un carácter transmisor de valores, remiten también a uno de los tratados más relevantes del pensamiento moderno como representó la Declaración Universal de Los Derechos del Hombre y del Ciudadano en su Artículo 1º: “Los hombres nacen libres e iguales en derechos y las distinciones sociales no pueden fijarse más que en la utilidad común” (Asamblea Nacional Constituyente 26 de agosto de 1789). Este documento como su nombre lo indica, reservaba sus principios exclusivamente a las personas del sexo masculino y al que dos años después (1791) Olympe de Gouges con la “Declaración de los derechos de la mujer y la ciudadana” manifiesta la exigencia por el reconocimiento de los mismos derechos y libertades para las mujeres, el cual fue el tratado como una declaración por demás irrelevante y desestimado a todos niveles.

A partir de su publicación, su radical autora fue víctima de ataques y persecución hasta su muerte. Un año después Mary Wollstonecraft publica *“Vindicación de los derechos de la mujer”*(1792) bajo las mismas premisas, haciendo visible el carácter androcentrista de esta importantísima Declaración Universal y la necesidad de incluir a las mujeres bajo el amparo de la igualdad de derechos.

El Contrato Social y la Igualdad: Herencias del pensamiento Rousseauniano

Pareciera anacrónico evocar en nuestros tiempos textos del Siglo XVIII para pretender explicar las relaciones que guardan aquellos conceptos con los actuales expresados por quiénes me acompañan en esta investigación, pero que se encuentran

pertinentes para entender el devenir de las relaciones de poder que han determinado el orden social, es fundamental acudir a la revisión de los discursos que se han considerado verdaderos y han trascendido significando piedra angular en la conformación de las sociedades occidentales actuales. El Contrato social (1762) representa una obra clave del pensamiento moderno escrito por Juan Jacobo Rousseau (1712-1778) quien fue sin duda, uno de los más importantes pensadores del Siglo de las Luces, sin el cual no podríamos entender las ideas que han configurado el mundo actual. Influenciado por toda la filosofía griega, interpreta obras clásicas como las Leyes y la República (370 a.C.) retomando en sus escritos las ideas fundamentales “los griegos clásicos reconocieron como verdaderos hombres sólo a aquellos ciudadanos que permitirían que la *paideia* (educación) los hiciera aptos para ingresar en las instituciones que sus mayores habían proyectado” (Ilich, 1970, p.134). Es decir, que solo quienes tengan acceso al tipo de educación deseable podrán ser dignos de pertenecer y ser llamados ciudadanos, porque se encuentran dentro del grupo juramentado²³ elaborando así el pacto patriarcal bajo el nombre de “Contrato social” explicando el origen y el propósito del Estado y los principios que rigen a sus instituciones.

Básicamente en este tratado se suprime el poder centrado en una sola figura *el rey*, trasladando este poder *al Estado-padre*, dirigido a los varones exclusivamente, creando así las fratrías e implantando, de este modo, las bases del patriarcado moderno. Es decir, este contrato es un pacto en el que por voluntad sus miembros renuncian a su soberanía a cambio de protección del Estado. Al ser los varones dueños de sus familias y hermanos “cofrades” de otros hombres se establecen relaciones de dominación sobre aquellos que se encuentran *por debajo*, mujeres, niños, otros hombres de menor jerarquía fundando así la familia patriarcal. A su vez, como

²³ Celia Amorós, citada por Rosa Cobo (1995), apunta a la constitución de la fratria como un grupo juramentado, aquel constituido bajo la presión de una amenaza exterior de disolución, donde el propio grupo se percibe como condición del mantenimiento de la identidad, intereses y objetivos de sus miembros.

lo explica Pateman (1995)²⁴ se establece un Contrato Sexual en el que los subordinados se someten a la voluntad del dueño por su bien a cambio de protección, volviéndose su *propiedad privada*, como lo explicaría Engels en el Origen de la familia.

El mismo año (1762) que se publica el *Contrato* se publica el *Emilio o de la educación* en donde Rousseau representa a los hombres y a las mujeres en dos personajes de ficción (Emilio y Sofía) por medio de los cuales dicta las maneras diferenciadas por las que deben ser educados a conveniencia de convertirse en ciudadanos dignos de su modelo de sociedad, personificando en la figura que encarna Emilio como la imagen perfecta e ideal del ser humano varón y en el personaje de Sofía su complemento idóneo, describiéndola como caprichosa, pueril, sonriente, sensible, pasional, pura, limpia, honrada y sumisa, dedicada a las labores de su sexo y por lo tanto, que no requiere la misma educación que Emilio, sujetando su identidad y sus posibilidades únicamente al ámbito de lo privado.

Estas dos magnas obras han significado un parteaguas para las sociedades occidentales, representando de manera metafórica el germen de la historia contemporánea y se puede decir que parecen complementarias; ya que mientras el *Contrato social* versa sobre la libertad e igualdad de derechos a los cuales se tendrá acceso sí, (y sólo sí) las y los individuos se apegan a las normas del Estado instituidas por medio de este Contrato Social, en *El Emilio, o de la educación* se dictarán de manera prescriptiva modelos para forjar a quienes participen del mismo, bajo el argumento de una especie de “invención de lo natural” presentándose como dones divinos e irrefutables.

²⁴ En esta obra la autora explica que este Contrato es un pacto no pacífico entre hombres para distribuir el acceso al cuerpo femenino fértil. Este texto es fundamental para entender que la desigualdad entre los sexos que heredamos hasta hoy es consecuencia de la organización patriarcal, la cual prevalece en la actualidad.

A Rousseau se le atribuyen preceptos en los que se ha basado el Derecho, pero también la Pedagogía, fue uno de los pioneros que tomaron en cuenta los procesos de desarrollo de la primera infancia, fundando bases que han dado forma a la actual labor de la educación. Los aportes de su pensamiento han dado sustento a corrientes educativas e inspiración a figuras de la pedagogía tan importantes como Pestalozzi o Froebel, principales fundadores de los *Kindergarten* quienes a partir de su legado construyeron teorías y principios que aún continúan vigentes formando parte de los imaginarios colectivos relacionados con la educación preescolar y que se replicaron en México remitiéndonos a las principales precursoras de este nivel como Rosaura Zapata, Estefanía Castañeda, más adelante Berta Von Glümer, quienes fueron enviadas a la Unión Americana y a algunas ciudades de Europa a estudiar el funcionamiento de los kindergarten retomando los preceptos establecidos por autores que dedicaron sus obras a la atención de las infancias implementando sus principios, e instituyendo así, un carácter propio que hasta hoy día permanece en las mallas curriculares de carreras asociadas con educación, en las que se establece como contenido imprescindible para el análisis socio histórico de los fundamentos epistemológicos y filosóficos sobre los que se sustenta la educación preescolar, la cual a lo largo del tiempo y su desenvolvimiento, si bien se han adoptado nuevas formas de visualizar a las infancias y nuevas teorías sobre educación, los principios sobre los cuales está cimentada permanece *cuasi* inamovible, agregando ahora la necesidad de formar ciudadanos útiles y capaces para responder a las demandas de la “sociedad del conocimiento en un mundo interconectado y globalizado” cubriendo así los intereses del capital.

La igualdad como Homogeneización

Al analizar las conversaciones sostenidas con las y los docentes de educación preescolar que me acompañaron en este proceso de la investigación se pueden identificar recurrencias en relación al concepto de igualdad, importante significar debido a que en razón que como lo entendamos, así es que experimentamos la práctica diaria, en este entendido, escuchamos la voz de la docente Denise:

I: Yo creo que la escuela debe ser igual, debe influir de la misma manera, tanto en niñas como en niños, no hacer esta distinción, todos somos parejos, todos somos... Trabajar con la equidad ¿no? Ahorita están dejando mucho con esto de la equidad, hay que trabajar el respeto entre todos, influir de manera positiva a todos sus procesos, a todas sus habilidades, que ellos tengan todo lo que tengamos que aprender a sus necesidades. (RE8daM22)

Al decir “Ahorita están dejando mucho con esto de la equidad”, se sobreentiende que es un requerimiento de la formación docente actual, por tanto, la noción de igualdad que viene en planes y programas será la que rijan la manera de enseñarla. Dentro del apartado IV. “El currículo de la educación básica” contenido en el programa Aprendizajes Clave (SEP,2017) en el punto 5. ¿Qué se aprende? Contenidos (SEP, 2017 pp.102-103) se hace referencia al enfoque competencial, en dónde se indica que “hay un consenso respecto a que el desarrollo sustentable y la cohesión social dependen fundamentalmente de las competencias de la población” (p.104). Acotando: “Esos valores hacen parte esencial del Proyecto de Europa y son la dignidad humana, la libertad, la democracia, la igualdad y el respeto a los derechos humanos”. (p.104)

Entonces, si los programas que rigen la educación en nuestro país se encuentran alineados a objetivos de acuerdo a una visión universalista y eurocéntrica generados por las élites internacionales ponderando la igualdad en pro del desarrollo sostenible, conduce a preguntarse ¿qué tan casados estamos con estos discursos?

El mundo del norte, de los valores eurocéntricos, tiene una retórica poderosísima: productivismo, desarrollo y crecimiento económico se han acreditado como eso se debe a que su retórica es canalizada a diario a través de los medios y la educación. Estos valores “son funcionales al para aportar al proyecto histórico del capital” (Segato, 2018, p.83). En consecuencia, las prácticas docentes están determinadas por planes y programas de estudios elaborados por las autoridades educativas federales y estatales, todos ellas atendiendo y apegándose a los documentos rectores emanados de organizaciones internacionales que persiguen hacer, en términos de Skliar (2008) “una alegoría de igualar la desigualdad” (p.118).

En el siguiente testimonio se refleja en el discurso del profesor César como una obligación atender y seguir las disposiciones oficiales propias de la profesión al reflexionar sobre la creencia: ¿Primero las niñas y luego los niños?: *!: No, tampoco, porque se supone que tienes que practicar lo que es la igualdad de género con los niños. (RE6aIM22)* Al decir “se supone que tienes que practicar” se da implícito que este es un mandato que forzosamente debe cumplir y entonces reconvengo:

E: Para ti, ¿qué es la igualdad de género?

!: Pues estar en igualdad de condiciones ehh... obviamente no vas a poner a lo mejor alguna niña hacer un trabajo muy pesado, porque hace rato hablamos de lo que es del sexo y pues el sexo que es un poquito más fuerte en algunos casos es el masculino, no siempre también. (RE6aIM22)

Quedándose en esta frase la concepción de igualdad como él la entiende igualdad de condiciones. Amartya Sen (1979) en su texto: “¿Igualdad de qué?” diserta sobre la igualdad utilitarista: “es la que se puede derivar del concepto utilitarista de la bondad aplicado a problemas de distribución” (p.136)

Ejemplificándolo como “el problema de distribuir un pastel homogéneo entre un grupo de personas” es decir los programas y disposiciones internacionales están diseñados y van dirigidos a sociedades que se piensan homogéneas, cómo si todos tuviéramos las mismas características, las mismas necesidades, las mismas carencias, o las mismas oportunidades. Es más, como si todos pensáramos o sintiéramos de la misma forma.

La igualdad de género vista desde el contexto político-educativo de América Latina

Latinoamérica es una región que ha resistido quinientos años de despojo en todos sentidos, principalmente cultural, negando las raíces, la diversidad y riqueza ancestral, imponiendo saberes y concepciones del mundo eurocéntricas. Es necesario situarnos desde nuestros contextos latinoamericanos y las realidades que vivimos a diario para darnos cuenta cómo distan de los discursos universalistas. Al dar un recorrido por los diferentes tratados internacionales, nacionales y estatales que amplíen nuestro panorama para identificar, cuestionarnos y tratar de explicarnos como se ha concebido la igualdad en razón a las relaciones de género desde los discursos oficiales, así como la influencia que éstos tienen en las dinámicas sociales y, por ende, en nuestras formas de relacionarnos a través de la práctica educativa cotidiana.

Se analizaron las principales premisas contenidas en los documentos en que se basan las políticas educativas actuales en relación al género en Latinoamérica como la convención, Belem do Pará (ONU, 1994), la convención CEDAW:

Art.5 a) Modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres, con miras a alcanzar la eliminación de los prejuicios y las prácticas consuetudinarias y de cualquier otra índole que estén basados en la idea de la inferioridad o superioridad de cualquiera de los sexos o en funciones estereotipadas de hombres y mujeres. (ONU, 1979, p.3)

Por su parte, la Agenda 2030 (CEPAL, 2018);

Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas. (ONU, 2018, p.31)

Meta 4.5 “De aquí a 2030 eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional”. (ONU, 2018, p.27)

Alineada a lo anterior la Estrategia de Implementación de la de la Agenda 2030 (SEGOB, 2019):

Fomentar un modelo educativo basado en los derechos humanos: Desde las aulas se impartirá una educación basada en los derechos humanos y la perspectiva de género, que permitirá fomentar la igualdad en las nuevas generaciones desde edades tempranas. (SEGOB, 2019, p.46)

En tanto, el Plan Nacional de Desarrollo (SEGOB, 2019), “se comprometerá en la erradicación de las prácticas discriminatorias que han perpetuado la opresión de sectores poblacionales enteros” (PND, 2019, p.34). A la vez que en el Plan de Desarrollo del Estado de México (SEGOB,2018) En la estrategia 5.1.3.:

Impulsar la educación de niños y niñas y jóvenes sobre la no violencia contra las mujeres. Líneas de Acción • Diseñar talleres sobre el respeto en las relaciones entre hombres y mujeres y/o sobre el daño de la violencia.

El Programa Nacional de Convivencia Escolar (SEP,2017) y Aprendizajes Clave para la Educación Integral (SEP, 2017), representan únicamente una muestra de las principales concepciones sobre la igualdad en la escena política educativa, pero nos muestran a su vez, los ejes principales sobre los que se han instituido diversas legislaciones bajo esta misma mirada²⁵.La redacción de estos objetivos nos lleva a preguntarnos ¿Acaso vivimos en mundos iguales?

Como podemos observar en todos y cada uno de estos documentos oficiales están dedicados a eliminar y reducir problemas que son productos del mismo orden mundial patriarcal que por mucho tiempo ha regido nuestro sistema mundo, que, sin reconocer estos orígenes, se pretende *borrar con el codo lo que han escrito con la mano*, en otras palabras, atacar lo mismo que han generado.

Discursos en los que desde sus títulos, intentan dar la idea de bienestar, progreso y avance mundial, en los “que la palabra de moda, el cliché del desarrollo sostenible, puede acabar siendo una forma más de violencia cultural” (Galtung,2016 p.154) Están llenos de buenas intenciones utilizando palabras cómo lograr, erradicar, poner fin, ser potencia, en la realidad son disfraces en los que se ocultan intereses económicos y de cooperación de los países subdesarrollados al servicio y en beneficio de los del primer mundo, en otras palabras:

²⁵ En México contamos con un grupo importante de leyes, normas, reglamentos y reformas a documentos legislativos que garantizan la igualdad entre mujeres y hombres o garantiza los derechos de las mujeres a vivir una vida libre de violencia. Pero en los hechos, esta igualdad no se concreta (...) (Buquet 2018, p.93)

(...) la ideología sirve de "ilusión" que hace creer que los cambios reales son resultado del cambio en las ideas; el Estado, como concreción privilegiada de la política, se presenta como garante formal del bien común y del interés general cuando en realidad protege activamente los intereses de los propietarios de los medios de producción. (González, 1998, p.314)

Constituidos todos desde un pensamiento etnocéntrico²⁶ liberal hegemónico, que están orientados hacia homogeneizar miradas, mentalidades y voluntades al servicio de la globalización, el mercado y el apoyo empresarial, pero en realidad bajo el diseño de estos programas se disfraza de buenas intenciones el interés de educar para igualar individuos que en un futuro formarán parte del capital humano, en el que se ve a la educación como una inversión:

(...) en la que el individuo adquiere destrezas y conocimientos que pueden convertirse en ingresos -en el sentido económico- cuando son usados para obtener un empleo. En la medida en que los individuos desarrollen su capital humano a través de la educación, hallarán unas mejores condiciones de vida y mejor será la economía y la sociedad en general. (García et.al., 1997, p.225)

En otras palabras, si las personas tienen el bienestar artificial aquí prometido, serán más productivas por más tiempo y aportarán al proyecto del capital de buen grado haciendo pensar que es "por su propio bien". Todos estos discursos oficiales contruidos a través de grupos de poder, chocan con la realidad social en Latinoamérica, que son suficientes condiciones como lo diría Boaventura de Sousa (2000) para indignarnos e interrogarnos críticamente y buscar alternativas teóricas con base en las respuestas a las interrogantes:

²⁶ El etnocentrismo es toda una ideología, un pensamiento una teoría una metodología y una praxis que considera que la cultura occidental es la más avanzada, civilizada, desarrollada, democrática y pacífica, por lo que se adjudica ser el modelo y ejemplo de desarrollo en todos los aspectos de la vida moderna. (Sandoval, 2016 p.89).

(...) en el mundo actual las grandes promesas de la modernidad permanecen incumplidas existiendo desigualdad social y económica, la promesa de la libertad, la violación a los derechos humanos, los millones de niños trabajando, la violencia policial, la violencia sexual contra las mujeres, los niños de la calle, las discriminaciones, la promesa de la paz perpetua, la dominación y destrucción de la naturaleza. (Santos, 2000, pp.23-24)

En el ámbito económico, el saqueo y la sobreexplotación de los recursos naturales y humanos desatando fenómenos como la migración, provocada principalmente por las amenazas de la delincuencia organizada, la violencia doméstica, el trabajo infantil y la trata de personas nos ha llevado a la destrucción del tejido social en la que sus habitantes sufren actualmente ante los embates de la globalización problemáticas como la pobreza, marginación, desigualdad, violencia y discriminación.

En materia de género, esta región ha tenido en los últimos años movimientos importantes resultado del hartazgo social, la desesperanza, el olvido y como consecuencia de un gradual despertar de conciencias, lo cual se ha visto reflejado en los movimientos de resistencia a los se unen cada vez más personas.

¿Qué tan viable es lograr los objetivos propuestos por estos mandatos oficiales?, ¿Cómo será posible en una América Latina en donde las mujeres y las niñas se ven amenazadas por la trata, la desaparición forzada, el abuso sexual, el acoso laboral, la falta de oportunidades y acceso a servicios básicos para su familia, lo que las obliga a soportar relaciones de dominación, conduce a la desesperación y las lleva a tomar decisiones extremas como tener que migrar sin importar exponerse a todos los peligros que esto conlleva, con tal de escapar de su realidad? En todos y cada uno de estos documentos oficiales la perspectiva de género está poniendo la mirada únicamente en la atención a las mujeres, colocándolas en un papel de perpetuas víctimas. Pero en realidad, hablar de género no se trata de trabajar solamente en la

dicotomía hombre- mujer, o confrontarlos en razón solamente de sus diferencias sexuales, dejando fuera la gran diversidad de ser y estar en el mundo. Raewyn Connel (2013) señala:

Los hombres y los niños también son objeto de la “violencia de género”, pero de diferentes maneras. La violencia pública entre hombres a menudo surge de desafíos de la masculinidad o de temores. Asimismo, la violencia homofóbica y los ataques a los travestis. Los cárteles de la droga, al igual que las fuerzas armadas, utilizan la solidaridad masculina con propósitos comerciales. (p.261)

En una Latinoamérica en la que identificarse como no binario o como disidente de la norma de género es equiparable a ser un delincuente²⁷, en donde se tiene que luchar por derechos que por solo ser personas ya se deberían tener y que, al parecer, cuando se conceden como si fueran un favor o un privilegio que el Estado hace a los innombrables o indeseables. Donde los ataques a personas “no normativas” se perpetran con doble saña y son inexistentes para la protección de las instituciones.

Reuniendo todas estas consideraciones, se hace necesario vernos reflejados en nuestro acontecer social cotidiano nos conduce a contrastar con la Meta de la Agenda 2030, ya que “Una sociedad sin espejos es una sociedad aterrorizada por su propio terror” (Santos, 2000, p.49). ¿Realmente en menos de diez años se podrán eliminar de tajo las disparidades de género que hemos venido arrastrando a lo largo de siglos y generaciones?, ¿Bajo qué dispositivos se asegurará este acceso igualitario teniendo presentes las problemáticas económicas y sociales? teniendo en cuenta la interseccionalidad de las condiciones de género, raza y clase como territorio colonizado.

²⁷ La discriminación, la violencia y las violaciones a los derechos humanos contra las personas homosexuales y transgénero continúan ocurriendo de manera generalizada en América Latina y el Caribe. El estigma y la discriminación hacen que sea difícil para muchas personas LGBTI acceder a los servicios de salud de calidad, incluyendo los servicios de VIH, socavando los esfuerzos hacia el logro de una cobertura universal de salud. Las personas transgénero son particularmente vulnerables. Un informe global de 2016 de Trans Murder Monitoring Project indica que, de los 65 países que reportaron, entre el primero de enero de 2008 y el 30 de abril de 2016, el 78% de las muertes violentas de personas trans ocurrieron en América Latina. (ONU, 2017)

La perspectiva de género en la educación: Un término aún difuso

A propósito del objetivo contenido en la “Estrategia Nacional para la implementación de la Agenda 2030 “Desde las aulas se impartirá una educación basada en los derechos humanos y la perspectiva de género, que permitirá fomentar la igualdad en las nuevas generaciones desde edades tempranas”. (SEGOB, 2019 p.46). Cabe reflexionar ¿Acaso todos los docentes ya contamos con la formación adecuada y pertinente para trabajar con perspectiva de género? Se puede ver que aparece el término perspectiva de género sin estar explicitado a qué se refiere exactamente, ¿cómo se fomentará la igualdad en las nuevas generaciones si los formadores reproducen prácticas con la que ellos fueron formados?

En los siguientes testimonios se explicitan algunos puntos de vista de docentes en relación a este tema:

Denisse (14 años de servicio)

E: ¿Has escuchado el término perspectiva de género?

I: Sí lo he escuchado, pero, así como que a qué se refiere... es que como que hay muchas controversias ¿no? como de ninguna mujer menos, sí, como que se está distinguiendo más esa parte, el que las mujeres se deben de respetar y los hombres no. Yo así lo veo, pero tanto hombres como mujeres se deben de respetar, hay mujeres muy a la defensiva.

E: Entonces ¿piensas que la perspectiva de género se está inclinando ahorita hacia las mujeres?

I: Ajá, yo digo que sí.

E: ¿Y qué opinas de eso?

I: Pues yo digo que no debería de ser, o sea, sí estoy en el aspecto de que a lo mejor las mujeres debemos ser cuidadosas y que nos deben de respetar, pero también sé que hay mujeres muy malas, también que no ven ese daño que se le está haciendo a un hombre, como que en esa parte no estoy a favor ni en contra. (RE8daM22)

Isabel (24 años de servicio)

E: ¿Tú has escuchado el concepto de perspectiva de género?

I: Sí, sí lo he escuchado, pero se me olvidó todo...(ríe)

E: ¿En dónde lo has escuchado?

I: Sobre todo cuando en las noticias hablan las feministas que hacen sus marchas y que la libertad o algo así de género, que las mujeres son igual a los hombres, que los hombres son iguales las mujeres uno no es más que otra, ni una es más fuerte que otro, los dos hacen el mismo rol.

E: ¿Qué opinas de estas manifestaciones actuales de las marchas, de las feministas?

I: Pues en lo personal se me hacen muy exageradas en el sentido de que, si somos mujeres y tenemos muchos derechos, pero también tenemos pues muchas obligaciones, pues entonces cómo que toman este feminismo para evadir muchas responsabilidades. Pienso que todo es un equilibrio, todo es un equilibrio, pero ellas se están yendo ya a un extremo hasta allá o incluso quitarlo ya no es compañeras, es "compañeras" ya modificar hasta ciertas cuestiones en el diccionario se me hace que ya es muy exagerado. Por otra parte, trato de entender que están desesperadas por tantas muertes que ha habido ¿no?, entonces también cómo que trato de entenderlas; pero si se me hace como que no hay un equilibrio. Clave:(RE5eIM22)

En los dos testimonios pueden verse respuestas afines en cuanto a ubicar la perspectiva de género dirigida hacia las mujeres, hablando de forma impersonal o sintiéndose ajenas "hay mujeres muy a la defensiva", "pero ellas se están yendo";

“trato de entenderlas” (como si fueran *otras* las del “problema” y no *todas nosotras*) relacionándolas con las actuales formas de manifestarse y los conceptos que de manera mediática se han manejado como que las feministas se reducen a los grupos de mujeres que se manifiestan en las calles o hacen destrozos, haciéndolo parecer ante la opinión pública como algo negativo, invisibilizando así el contexto histórico, el legado y el propio sentido real del feminismo. En palabras de Bell Hooks (2017):

La cultura dominante a menudo se apropia de las contribuciones feministas al bienestar de nuestras comunidades y nuestra sociedad y después proyecta representaciones negativas del feminismo. La mayoría de la gente no entiende las innumerables maneras en las que el feminismo ha cambiado todas nuestras vidas de forma positiva. Compartir el pensamiento y la práctica feminista sostiene al movimiento feminista. Los saberes feministas son para todo el mundo. (p.46)

Por otra parte, las respuestas a esta interrogante giraron en torno a la necesidad de mayor conocimiento o dominio sobre el término. Marlen y César así lo expresan:

Marlen (4 años de servicio):

E: ¿Has escuchado el término de perspectiva de género?

I: Ehh...pues como tal si lo he escuchado, por ejemplo, ahorita que mi hijo entró a la prepa se abrió una nueva materia sobre la perspectiva de género, en noticias, en algunas pues... a lo mejor propagandas, vemos a veces en las redes sociales.

E: ¿A qué crees que se refiera?

I: A cambiar esta parte de qué, el cómo te comportas es referente al sexo con el que naciste.

E: Ok, ¿Cómo aplicarías perspectiva de género con tus alumnos o en tu trabajo?, ¿Cómo piensas que se podría aplicar esto que se oye en todos lados?

I: Ay pues no sé, la verdad es que yo creo que debería primero empaparme bien sobre el tema para entenderlo, porque yo creo que no puedes impactar ehh, de una buena forma o adecuadamente si no sabes a qué te refieres, entonces yo al menos, yo creo que primero debería empaparme bien de lo que es, a qué se refiere, para poder abordarlo en la escuela. (RE4micM22)

César (6 años de servicio)

E: ¿Has escuchado el término de perspectiva de género?

I: Sí.

E: ¿Aplicado a la educación?

I: Perspectiva de género aplicado a la educación, sí, si lo he escuchado lo de perspectiva de género, no recuerdo...

E: ¿Cómo a qué se refiere?, ¿tú como qué idea te das a qué se refiere?

I: Se me fue bien lo de perspectiva de género, pero de todos modos necesito una plática... (RE6aIM22)

En los cuatro testimonios anteriores, es relevante observar que indistintamente de cuántos años de servicio se tengan (Denisse 14, Isabel 24, Marlen 4 o César 6 años respectivamente) el término perspectiva de género está ausente dentro de los vocabularios conceptuales de las y los docentes en servicio. Pero la respuesta de Fernanda (Recién egresada en Pedagogía) revela que aún en la formación docente más reciente, hay importantes lagunas de información:

E: ¿Has escuchado el término perspectiva de género?

I: Sí creo que sí, pero no sabría bien cómo decirlo.

E: ¿En la parte de tu formación profesional lo has escuchado? ¿En alguna clase, en alguna materia?

I: Creo que sí lo he escuchado, pero no me acuerdo.

E: ¿A ti a que te refiere? Así lo primero que pienses.

I: Mmm, cómo, pues sí, las diferencias de cada género o en que se basa un hombre o una mujer, no sé la verdad... (RE10MeIM22)

Este panorama nos lleva a cuestionarnos ¿Cómo se impartirá algo que se desconoce? “en la medida en que persista la ceguera sobre ese hecho contundente al que nombramos género, persistirá la violencia simbólica y material del sexismo, base de tanta injusticia y explotación” (Lamas, 1998, p.198). Dos docentes más hicieron alusión a un curso que recientemente se impartió en el Estado de México, aunque no mencionaron el nombre, por la temporalidad que indicaron, se deduce que se refiere a “*Maestras y maestros construimos igualdad*” (CONVIVE,2021):

Isabel (24 años de servicio)

(...) pero ahora que tomé el curso que hablaron de que... ay se me fue el nombre del que ¿generalidad?... se me fue el nombre del curso que tomamos de...donde hablan que no hay que hacer la diferencia. (...)De que hay que incluirlos a todos y que no hay... de género y la inclusividad y género, ahí es donde ahí, ahí aprendí que no se debe hacer diferencia, porque sí cometemos muchos errores que desconocemos las maestras e influimos para diferenciar niñas y niños. (...) hasta ahorita que tenemos este curso es cuando yo desconocía muchas cosas que no son correctas; pero yo creo que fue la formación o la educación desde también nosotras desde niñas o de lo que vivimos en las escuelas.(...) Como apenas llegó lo del curso el año pasado y pienso que sí va a tardar un poco en quitar éstas... más con los maestros que ya están más grandes,

pienso que éste tipo de... sí va a tardar en quitarse éste tipo de aplicación.(...) ya tomé el curso, ya entendimos que no, que se tiene que hacer una unificación de ambos. (RE5eIM22)

Ariel (12 años de servicio)

I: (...) hubo un curso de eso, este... pero sí yo creo que a qué se refiere a lo mismo, volvemos a lo mismo, de que se habla de lo que es como el machismo que realmente pues, nos debemos enfocar, porque ahorita ya hay mucha agresividad por cierto para esta situación.

E: ¿Cuáles son los puntos claves que manejaron, o qué es lo que tú más o menos pudiste aprender en sí en tu curso?

I: Pues realmente lo mismo ¿no?, que todos somos iguales, ... que no tenemos diferencias, que debemos trabajarlo con los pequeños también porque pues todo va cambiando realmente. (RE7marM22)

La formación docente con perspectiva de género es un asunto y una asignatura pendiente, urgente y fundamental, cubrir los adeudos históricos que ésta tiene para nuestras sociedades, difícilmente puede abordarse impartiendo un curso, una plática o un taller, ante entornos hostiles, niños y niñas vulnerables a abusos, familias completas propensas a todo tipo de violencias que generan miedo, como en el caso de las violencias domésticas, muchas de ellas culminan en la muerte, a la vista de la opinión pública, de los medios y de la sociedad en general.

Pero sobre todo y lo más importante de nuestros alumnos y alumnas que esperan, pero, sobre todo, necesitan el apoyo de la escuela como institución con verdadero compromiso social para brindar alternativas y en muchas ocasiones refugio a los retos que se enfrentan.

La igualdad como fetiche para alcanzar la felicidad, el equilibrio y el bienestar: promesas del nuevo sueño americano

Súbitamente nos hallamos en la oscuridad de nuestra propia trampa.

(Ivan Illich)

¿Siendo iguales seremos felices? “La igualdad utilitarista es un tipo de igualdad bien-estarista”. (Sen, 1979, p.14). Nos identificamos con discursos educativos que promueven el bienestar emocional que pretenden homogeneizar el modo de vivir, de ser, de pensar, pero más profundamente incluso nos dictan cómo sentir para reaccionar a las situaciones que se nos presentan, en palabras de Illich “Hasta los deseos y los temores están moldeados institucionalmente” (p.134) y que al estar *ad-hoc* en nuestro discurso con lo que se ve en todos lados, pues proporciona un sentido de pertenencia a nuestro tiempo y lo creemos fervientemente sin detenernos a cuestionar siquiera a qué se refieren términos tan indistintamente manipulados como es la igualdad.

Hace algunos años el sueño americano constaba de la creencia de lograr una estabilidad económica: una casa, un auto, vivir sin deudas, etc... y un triunfo social desde la nada. Ahora el “nuevo” sueño americano se ha construido sobre las experiencias individuales: la paz interior, el amor propio, el equilibrio y la autorregulación emocional como bases para la conquista de la felicidad; lo que ahora representa una nueva trampa aprovechada por las élites capitalistas para que, en la incesante búsqueda de esta felicidad, se consuman bienes y servicios que nos ayuden a alcanzar esta promesa, lo que nos lleva a emplear términos como la lucha por la justicia, la recuperación de los valores perdidos y el establecimiento de la igualdad, apelando a estos por el sentido común, por la manera reduccionista de entenderlos por encima y por

ende manejar estos términos indistintamente aplicándolos de forma simplista sin profundizar en sus implicaciones. Es decir, nos encontramos en un estado de tal colonialidad intelectual que nos impide mirar con otros lentes nuestras realidades.

Justamente aquí entra la noción de igualdad cosificada como “algo necesario” pero que cuesta trabajo explicar que es con exactitud. Otro aspecto importante para analizar es que las respuestas también fueron recurrentes al marcar un antes y un después en la forma de educar, estableciendo diferencias entre la educación tradicional y la actual en los siguientes testimonios:

I: (Lee: “una fila para niñas y una para niños”) no tampoco eso yo lo trabajo voy por ellos siempre al salir para educación física a los pongo atrás de mí o pongo filas, pero todos niños con niñas eso yo siento que antes la educación tradicional así lo marcaba mucho, pero ahorita ya en estos tiempos este son todos, tienes, tienes que trabajar con todos, porque antes siento que era muy machista, machista en muchas cosas en las niñas no pueden pero los niños cómo son machos si pueden hacer esto entonces eso ya se acabó. Ya ahorita ya las mujeres ya son trabajadoras, ya son licenciadas, o sea bueno ya ese paradigma bueno es un paradigma para mí ya se ha roto, porque ya hay mujeres que son profesionistas, entonces ya esa educación tradicional ya no hay que impartirla, porque todos tenemos los mismos derechos todos tenemos las mismas habilidades, algunos hay que estimular más, pero todos somos iguales (RE1efM22)

La profesora Ariel coincide con Roberto al dar su opinión sobre la frase “Las niñas son más obedientes, tranquilas y delicadas”:

Si la he escuchado y siento que vuelvo a lo mismo, que es un estereotipo que ponemos ¿no?, las niñas son más obedientes, tranquilas y delicadas porque ahorita... tal vez anteriormente si lo era, pero ahorita ya no, ya las niñas y los niños son iguales, hay niños obedientes, tranquilos y delicados al igual que niñas, pero también hay niñas muy traviesas no obedecen, muy rebeldes, entonces pues ya creo que esa palabra ya no viene es como sólo a la antigua. (RE7marM22)

Al aseverar “eso ya se acabó” refiriéndose a la educación tradicional machista, nos lleva a pensar ¿cómo puede erradicarse o desaparecer por completo un constructo social tan arraigado en nuestros imaginarios? Ciertamente ha sido objeto de observación, al cual se le ve desde su manera más superficial, pero se desconocen las formas sutiles. Al hacer un comentario final acerca de las temáticas vistas en la entrevista, la profesora Denisse apunta:

I: Pues muy interesante este tema de la distinción, todos sean hombres o mujeres deben tener los mismos derechos, responsabilidades, las mismas cosas que hacer y no hacer esa distinción ¿no? No hacer de que: “Es que las niñas tienen que hacer esto y los niños esto!” o lo típico de las niñas de color rosita y los niños de color azul, ahorita ya no se maneja, pero había eso de que: “Es que por qué las niñas usan pantalón si son niñas” todos tenemos los mismos derechos, todos somos iguales, podemos hacer las mismas cosas. (RE8daM22)

Emprender una lucha contra la desigualdad es enfrentar a un monstruo de mil cabezas, pero la más grande y peligrosa es la negación. Asumir que un problema ya no existe cuando todo indica ante nuestros ojos que seguimos viviendo y reforzando brechas instauradas por generaciones en las conciencias colectivas. Pensar que un problema ya no existe, imposibilita su análisis, concientización y posible transformación. nos lleva a pensar ¿cómo pudo erradicarse o desaparecer por completo un constructo social tan arraigado en nuestros imaginarios?

El análisis de estas realidades hizo visibles las necesidades de, en primera instancia, conceptualizar a profundidad la igualdad de género con las figuras docentes y de la apremiante construcción de una pedagógica propia desde nuestros contextos, como lo menciona Dussel (1980):

Es necesario terminar con la "era escolar" que inició la burguesía moderna europea y que definió Rousseau con su Émile. Se trata de un verdadero "síndrome pedagógico" que hay que saber superar en especial de nuestra América Latina, región periférica y dependiente donde la "escuela" es el sistema por el que se aliena al miembro de la cultura popular y no se le hace acceder a la cultura ilustrada(...) (p.65)

Sin embargo, recuperar la dignidad del ser docentes latinoamericanos y resignificarnos es algo que requiere una revisión profunda de las maneras en que el colonialismo de género, imbricado principalmente en la colonialidad del ser, pero también del saber y del poder, nos ha dañado.

Vivimos en un colonialismo tal que por todos los medios y en todo momento intenta cegarnos, así que entrar en el análisis de nuestra propia formación personal y sobre todo profesional puede ser un proceso fuerte que vendrá a descolocar nuestras convicciones para comenzar a transitar de seres que reproducen el orden instituido, a recuperarnos como sujetos y reconstituírnos como docentes con conciencia crítica que se cuestionen desde su práctica cotidiana, estas ideas entran en completa concordancia con el interculturalismo crítico para brindar alternativas y propiciar encuentros en los que como docentes ofrezcamos formas otras de construir sociedad apostando al pensamiento decolonial como una alternativa surgida de nuestras más profundas heridas para que seamos capaces de sanar de la herencias dañinas que por tanto tiempo nos han dividido y nos pensemos libres para recrearnos a partir de nuestras diferencias, trabajando en la construcción de nuevos discursos que dignifiquen y enaltezcan nuestras humanidades.

Referencias

Arias, M. (1994). *El diagnóstico pedagógico*. Universidad Pedagógica Nacional.

- Bell, H. (2017). El feminismo es para todos. Traficantes de sueños.
- Connell, R. (2009). La justicia curricular. (L. L. públicas, Ed.) *Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales*. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100324023229/10.pdf>
- Boaventura, S. (2000). Crítica de la razón indolente; contra el desperdicio de la experiencia. Bilbao: Descleé de Brouwer.
- Dussel, E. (1980). La pedagógica Latinoamericana. Argentina: Editorial Nueva América
- Educación, S. d. (s.f.). Consejo para la Convivencia Escolar CONVIVE. Estado de México. <https://convivenciaescolar.edugem.gob.mx/>
- Estrategia Nacional para la Implementación de la Agenda 2030 en México. (2019).
- Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. En *Cuadernos de estrategia* (183), 147-168. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832797>
- Gobierno del Estado de México. (2018). *Plan de Desarrollo del Estado de México*. Consejo Editorial de la Administración Pública Estatal.
- González, L. (1998). Raíces sociales de la violencia: el aporte del marxismo. En *Revista De Ciencias Sociales Y Humanidades* (64), 313-324. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/494671>
- Illich, I. (2011d). *La sociedad desescolarizada*. FCE
- Lamas, M. (1998). La violencia del sexismo. En A. S. Vázquez, & F. d. UNAM (Ed.), *El mundo de la violencia*. Pp. 191-198
- Plan de Desarrollo del Estado de México 2017-2023. Consejo Editorial de la Administración Pública Estatal.
- NU. CEPAL. (07 de 01 de 2019). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe. Objetivos, metas e indicadores mundiales. 93. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf
- OEA (9 de junio de 1994). *Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer, Convención de Belém do Pará*. Belem Do Pará, Brasil. Obtenido de <http://repositorio.dpe.gob.ec/handle/39000/609>
- ONU (1979). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*. Nueva York.
- Rousseau, J. (1762). Emilio De la educación. España: Alianza Editorial.

- Sandoval, E. (2016). Estudios para la Paz. Educación para la Paz Integral. Memoria, interculturalidad y decolonialidad (22) 79, 157-167
- <https://www.redalyc.org/journal/279/27956721014/html/>
- Sandoval, E. (2018). Etnografía e investigación acción intercultural para los conflictos y la paz. Metodologías Descolonizadoras. Editores EAA
- Secretaría de Gobernación. (2019). *Plan Nacional de Desarrollo*.
- Segato, R. (2018). Contra-pedagogías de la crueldad. Prometeo Libros
- Sen, A. (1988). ¿Igualdad de qué? En *Libertad, igualdad y derecho, las conferencias Tanner sobre filosofía moral*, Pp. 133-156
- SEP, (2017). Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica. México: Secretaría de Educación Pública.
- Skliar, C., & Magaldy Téllez. (2008). Conmover la educación: ensayos para una pedagogía de la diferencia. Noveduc libros.
- Wollstonecraft, M. (1792). Vindicación de los derechos de la mujer. https://www.solidaridadobrero.org/ateneo_nacho/biblioteca.h

De los coordinadores

Fabián Martínez Hernández

Docente de tiempo completo en educación superior. Egresado de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana, integrante del grupo de investigación que desarrolla la línea: Interculturalidad, conflictos y paz en contextos educativos diversos. Tiene diversas publicaciones sobre subalternidad en los procesos de formación docente. Miembro de Comité de Fomento Editorial de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio en la Ciudad de México (DGENAM).

Jonathan Israel Valdez Regalado

Maestro en Ciencias de la Educación. Tutor y asesor de tesis de licenciatura y la Maestría en Interculturalidad para la Paz y los Conflictos Escolares en la Escuela Normal de Ecatepec. Cuenta con diversas publicaciones en torno a la formación docente y el cuidado de la naturaleza. Integrante del Nodo Ecatepec de la Red de Investigadoras/es Educativos de México (REDIEEM). Miembro del Cuerpo Académico en Formación Educación Intercultural: Diálogos de saberes.

Evelyn Cervantes Cerón

Licenciada en educación preescolar por la Escuela Normal de Tecámac, Estado de México. Maestra en Ciencias de la Educación por la Universidad del Valle de México. Doctora en pedagogía moderna por el Claustro de Ciencias Sociales. Docente inves-

tigadora de la Escuela Normal de Ecatepec del Estado de México. Ha centrado su labor docente en la formación ciudadana, actualmente aborda la línea de investigación *Interculturalidad, conflictos y paz en contextos educativos diversos*.

De las autoras y autores

Fabiola Hernández Aguirre

Licenciada en Sociología, Maestra en Enseñanza Superior y Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Docente de tiempo completo en la Escuela Normal de Ecatepec del Estado de México. Docente y tutora en el programa de Pedagogía UNAM-FES Aragón. Integrante y fundadora del Consejo de Transformación Educativa. Integrante de la Red de Investigadoras (es) Educativos en México (REDIEEM) Nodo Ecatepec. Ponente en Congresos Nacionales e Internacionales. Pertenece al Comité de Arbitraje Interno de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio, de la Secretaría de Educación Pública de México. Actualmente aborda la línea de investigación *Interculturalidad, conflictos y paz en contextos educativos diversos*.

Víctor Joel Echeverría Valenzuela

Profesor de Educación Primaria de la Escuela Normal del Estado de Querétaro, Licenciado en Educación Media con Especialidad en Ciencias Sociales y en Ciencias de la Educación, Maestro en Investigación Educativa por el ICCP de Cuba y por la Universidad Iberoamericana-Puebla, Doctorante en Pedagogía del Sujeto por la UciRed-CESDER. Docente de educación básica en Querétaro, Estado de México y

Puebla. Con 25 años de experiencia en la Escuela Normal Regional de la Montaña en el Estado de Guerrero. Presidente Nacional de la Red de Investigadoras/es Educativos en México (REDIEEM). Actualmente, aborda las líneas de investigación de: interculturalidad analógica, la práctica docente y, filosofía de la esperanza y su pedagogía en los sujetos en formación.

Iveth Gabriela Viguera Santillán

Licenciada en Pedagogía por la Universidad INACE Zumpango. Con 10 años de experiencia como docente frente a grupo en la asignatura de formación cívica y ética en la Escuela secundaria Oficial 0223 Bartolomé de las Casas ubicada en San Juan Zitlaltepec. Maestrante de la segunda generación de la MIPCE (Maestría en interculturalidad para la paz y los conflictos escolares) en la Escuela Normal de Ecatepec.

Paola Alejandra García Contreras

Licenciada en Educación Especial en el área de Trastornos Neuromotores por la Escuela Normal de especialización. Egresada de la Maestría en Interculturalidad para la paz y los conflictos escolares por la Escuela Normal de Ecatepec. Con 15 años de experiencia frente a grupo en educación preescolar y 4 como Docente de apoyo de USAER en educación Especial. Actualmente, aborda la línea de investigación Interculturalidad y diversidad en el ámbito educativo.

Andrea Jaqueline Ramírez Ruiz

Licenciada en Educación Preescolar por la Escuela Normal de Tecámac (ENT). Docente frente a grupo por el jardín de niños Francisco León de la Barra con 3 años de servicio. Comprometida por transformar vidas a partir del reconocimiento de culturas. Estudiante de la Maestría en Interculturalidad para la Paz y los Conflictos Escolares. Ha participado como ponente en el IV congreso Internacional de Transformación Educativa.

Beatriz Emiret Herrera Ortíz

Licenciada en pedagogía, Subdirectora académica en educación básica y Maestra en Interculturalidad para la Paz y los Conflictos Escolares en la Escuela Normal de Ecatepec. Con 7 años de experiencia en nivel primaria como docente frente a grupo y 1 año como subdirectora académica en primaria. Actualmente, aborda la línea de investigación en Interculturalidad para la Paz y los Conflictos Escolares.

Olga Regina Rodríguez Landa

Licenciada en Psicología Educativa por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN-Ajusco) Maestría en Educación por la Universidad del Valle de México. Con 19 años de experiencia como docente en nivel preescolar y primaria en el sistema privado, federal y estatal. Tomando a cargo en este último, programas por comisión interna en base al Programa de Prevención Escolar (PEPE), Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE). Ha desempeñado funciones como Subdirectora Escolar y Auxiliar

de Proyectos Educativos en nivel primaria. Actualmente, es Directora del Centro de Desarrollo y Bienestar Integral (CDyBI). Es egresada de la Maestría en Interculturalidad para la Paz y los Conflictos Escolares por la Escuela Normal de Ecatepec.

Verónica Marisol González Cervantes

Licenciada en Educación preescolar. Estudiante de la Maestría en Interculturalidad para la Paz y Conflictos Escolares en la Escuela Normal de Ecatepec, Estado de México. Ha publicado en torno a performatividad e identidad de género. Ha participado como ponente en Congresos Internacionales.