

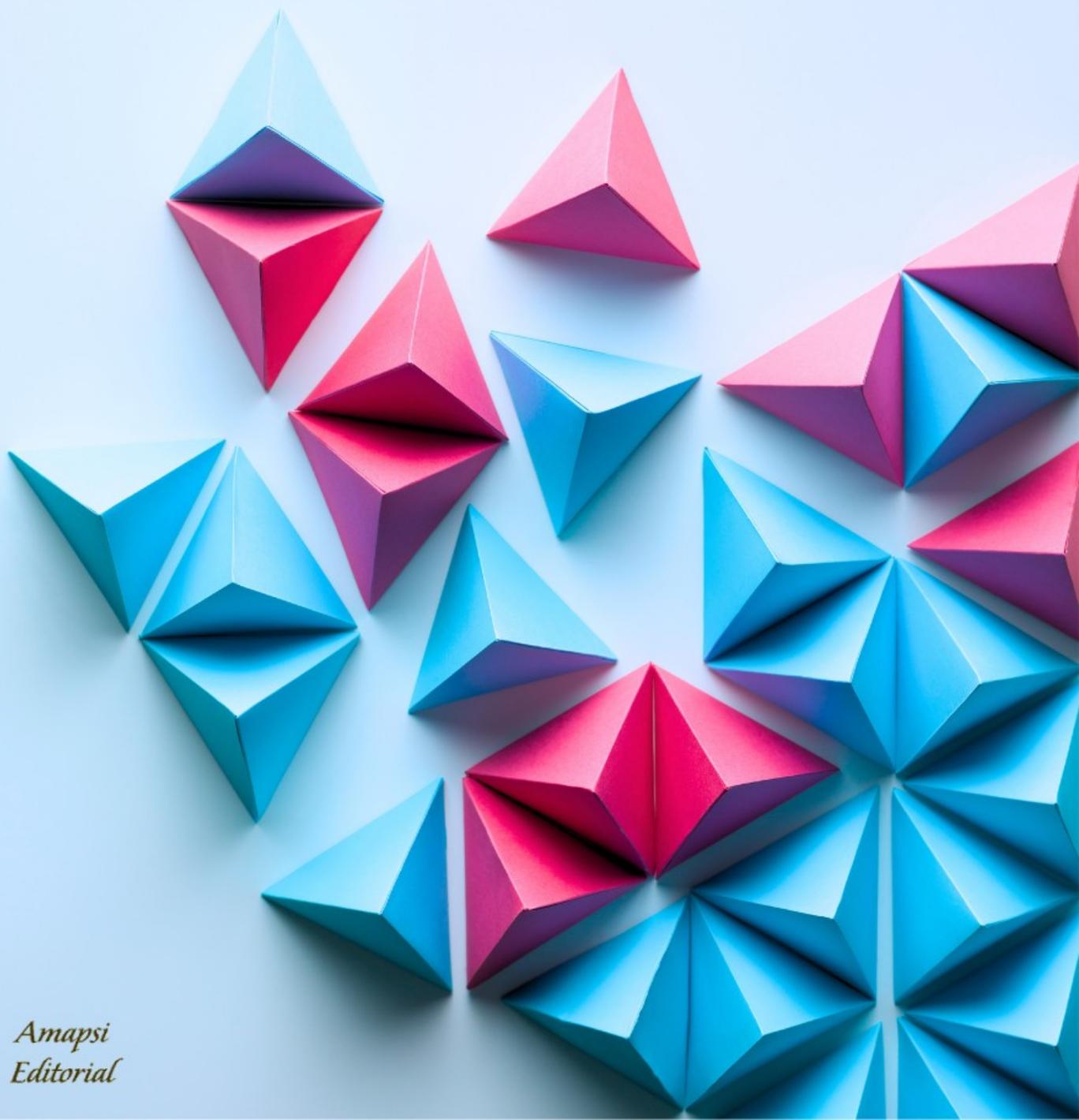


Realidades Interculturales Voces y cuerpos en la escuela III



Fabiola Hernández Aguirre

Coordinadora



*Amapsi
Editorial*

Realidades interculturales. Voces y cuerpos en la escuela III 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: 978-607-7506-43-0. Responsable de la actualización de este libro: creamos.mx, Javier Armas. Calzada Santa Anita 250. Alcaldía Iztacalco. C.P. 08200. Fecha de última modificación: 29 de noviembre 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.....5

Fabiola Hernández Aguirre

VOCES Y CUERPOS NORMALISTAS

Voces de estudiantes normalistas
que resisten el proyecto del hombre blanco.....22

Fabián Martínez Hernández
Fabiola Hernández Aguirre
Imelda Álvarez García

¡Cargamos una bandeja pesada y vacía, ustedes, No!
Sentires y pensares de normalistas interculturales.....44

Víctor Joel Echeverría Valenzuela

La formación ética – política del docente normalista en sus manifestaciones
culturales en la Escuela Normal en la modernidad.....95

Evelyn Cervantes Cerón
Jonathan Israel Valdez Regalado

El “otro” en el aula.
Experiencias de estudiantes normalistas frente a la alteridad.....111

Diana Paola Rosas Covarrubias
Fabiola Hernández Aguirre

VOCES Y CUERPOS EN EDUCACIÓN BÁSICA

La irrupción de la alteridad en la experiencia
de pedagogas docentes en educación básica.....151

Jonathan López Hernández

El deber ser en la escuela secundaria. Normalización y sensibilidad
intercultural. ¿Relaciones deshumanizadas?.....182

Karla Mireya Villeda Romero

Los Consejos Técnicos Escolares en educación secundaria:
Significaciones docentes ¿Posibilidad o negación?.....215

María de los Ángeles Martínez Álvarez
Fabiola Hernández Aguirre

Saberes prioritarios desde la hegemonía institucional.
Subjetividades infantiles colonizadas en educación primaria.....250

Daniela López Montiel

Los rostros de la violencia escolar
a través de las prácticas de microviolencia.....295

María Carmen Gallegos Arguello
María del Socorro Oropeza Amador

De la coordinadora.....345

Sobre las autoras y autores.....345

Introducción

Fabiola Hernández Aguirre

Realidades Interculturales, Voces y cuerpos en la Escuela III, representa un nuevo esfuerzo por compartir las reflexiones y análisis generados a partir de la línea de investigación *Interculturalidad, conflictos y paz en contextos educativos diversos*. En este libro se concentran reportes de investigación que, desde distintos territorios y ángulos, presentan las relaciones, presencias, ausencias, sentires, voces y cuerpos que muestran la complejidad de *Ser juntos* en la escuela frente a un discurso hegemónico que coloca a la convivencia escolar desde el deber ser, de una paz liberal que no reconoce las tensiones y las relaciones de dominación como parte sustancial de la vida cotidiana escolar.

Este es el tercer producto literario que presentamos con la connotación de *Realidades Interculturales*. De manera particular, este texto recupera estudios que invitan al reconocimiento y mirada desde la complejidad y la vivencia problemática que implica el reto del reconocimiento de las diferencias. El primer tomo de esta serie, presentó los ángulos del soporte epistémico desde donde construir un saber pedagógico que pretende abonar en la construcción de alternativas interculturales. En este tomo, el objetivo fue centrar la mirada en una nueva perspectiva epistemológica para referir la realidad para responder a las preguntas ¿Desde qué realidades se construyen las investigaciones que componen este libro?, ¿Cuál es el lugar desde donde leemos la realidad que estudiamos?

El punto de partida se establece desde la crítica a la tradición moderna que plantea que la realidad puede ser conocida con certeza objetiva a partir de una epistemología sustentada en la verdad como correspondencia, nuestros trabajos, parten de la reflexión de que pretender conocer la realidad en su complejidad inmanente resulta muy atrevido dada la incompletud, devenir y la falibilidad humana. Por eso, nos posicionamos en una perspectiva construccionista, en la perspectiva de que no las relaciones no se dan a partir de una realidad de cosas, sino en una co-construcción de realidad de significados.

Realidad que es interpretada para crear sentido dentro de la cotidianidad de los sujetos en la tarea de construir conocimiento de la realidad social. Si bien recuperamos este posicionamiento de construcción e interpretación de la realidad social, también se hace un cuestionamiento a la mirada del construccionismo relativista donde el sentido es construido consensualmente en la interacción social y desde este consenso, toda interpretación tiene el mismo valor y peso dentro de las relaciones sociales.

El construccionismo relativista presenta dos ausencias que, desde nuestra mirada, son un obstáculo para la comprensión de lo social y la construcción de alternativas; pues, en primer lugar, como primera ausencia, no considera el papel que tiene el poder (como dominación y como posibilidad) en la creación y reproducción de sentido. De este modo, colocar la construcción social de la realidad desde el marco de las contradicciones generadas por las relaciones de poder nos permiten compren-

der, por ejemplo, las formas de violencia simbólica y estructural que se pueden vivir en las instituciones educativas y desde esta esfera, la complejidad que implica la posibilidad de construir encuentros interculturales.

Las relaciones de poder son además el origen del surgimiento del Otro de la relación pedagógica, relación que surge desde los procesos de normalización¹ que al imponer el deber ser de deseos, del pensar y del hacer, da lugar el surgimiento “del que no es”, del que no piensa, el que no siente, no hace, el que no es aun lo que la hegemonía ha logrado imponer; es decir, la imposición de la mismidad del Yo en el poder. Es esta relación de inclusión-exclusión de significados y sentidos, la que remite a la urgencia de la interculturalidad como un proyecto ético-político que rebasa al proyecto de inclusión planteado por el discurso oficial.

La segunda ausencia del construccionismo relativista y que nuestra propuesta coloca como “*otra dimensión fundamental*”, es la anulación del cuerpo en la construcción social de la realidad. Los autores clásicos de la construcción social de la realidad, caen en la impronta moderna de considerar al cuerpo como *res extensa*, como mero repositorio de la consciencia. Nuestra perspectiva parte de la unidad; no hay conciencia, ni construcción de sentidos y significados sin cuerpos sintientes territorializados, donde la experiencia en el mundo es fundamental para la construcción de sentido.

De ahí que el sentido nos remite a la direccionalidad de la significación de la realidad y su unidad con lo sentido; es decir, la efectación de dicha realidad en los cuerpos. Es así como nuestra perspectiva está soportada por una mirada crítica del construccionismo

¹ A esta mirada Foucaultiana habría que integrarse la perspectiva Dusseliana cuando afirma que en nuestros países el surgimiento del otro tiene su origen en la Modernidad a partir de la colonización de los pueblos originarios en el siglo XVI.

nismo social y desde este marco epistémico, el sentido de la investigación educativa está centrado en deconstruir los procesos de institucionalización del sentido de la realidad. La investigación desde este marco epistemológico no busca encontrar o resolver problemas, sino construir y plantear problemas que visibilicen el lugar del Otro en nuestras formas de ser, vivir, hacer educación, ver(nos) para comprender y crear alternativas con grietas que fisuren el *estatus quo* apuntalado desde la exterioridad. Es decir, deconstruir lo instituido para poder mirar posibilidades instituyentes.

Desde esta posición, los actores educativos son vistos como agentes capaces de transformar la realidad, de ahí la importancia de la dimensión histórico-política. Realidad que desde sus cuerpos y sus territorios es vida vivida y como tal, los dolores son compartidos, irrumpen e implican. El dolor que irrumpe es el reconocimiento de las injusticias y las desigualdades que implican al investigador como constructor de saber pedagógico intercultural que comparte con otros actores constructores que se ven implicados en las distintas construcciones de la realidad.

Este libro compila una serie de trabajos que son producto de esas afecciones compartidas que se tejen en ese estar juntos, que irrumpen y que abren caminos a la posibilidad de hacer comunidad, cada trabajo de investigación ofrece preguntas, cuestionamientos, saberes y miradas que se construyeron desde estrategias metodológicas diversas, pero con un punto de convergencia, pues todas concuerdan en el compromiso de desvelar y comprender las realidades particulares y colectivas, cimiento de la transformación.

Cada trabajo de investigación hace patente el compromiso ético y político de la investigación pedagógica intercultural, que es, ante todo, un proceso de autoconocimiento como espacio que problematiza creencias, saberes, teorías y formas de ser y hacer educación, es decir, los procesos subjetivos como educadores y actores sociales. En estas páginas el lector se encontrará con las realidades que se viven en la educación normalista de la montaña de Guerrero hasta las escuelas secundarias del Estado de México. Son trabajos que recuperan tres experiencias educativas clave: la educación normal, la educación básica y la experiencia docente de pedagogas universitarias. Territorios geográficos y de procesos de formación aparentemente distantes, pero con una puesta en común que se asienta en la necesidad de comprender al Otro y en la convicción de construirnos desde la relación ética del *“soy-somos”* como fundamento de la posibilidad intercultural.

Este tercer volumen se compone de nueve reportes de investigación distribuidos en dos momentos expositivos: *“Voces y cuerpos normalistas”* y *“Voces y cuerpos en educación básica”*. El primer momento inicia con el capítulo titulado *“Voces de estudiantes normalistas que resisten el proyecto del hombre blanco”*, investigación donde Martínez, Hernández y Álvarez recuperan las voces de docentes en formación de una escuela del Estado de México y muestran las voces secuestradas y silenciadas por parte del Estado, pues al ser las escuelas normales son espacios vigilados a través de normas y principios que siguen patrones inquebrantables, quien llega a su espacio, se adhiere sin mayor tensión y resistencia pero, ¿Qué sucede al interior de las aulas formadoras de docentes? ¿Qué sentires y pensamientos logran nombrar los estudiantes normalistas a través de su cotidianidad frente a escenarios que no encuentran sentido? ¿Qué lecturas del pensamiento moderno viven al interior y fuera de las aulas?

De lo anterior, la intención es generar un espacio para la tensión como conflicto, frente a las certezas que el pensamiento moderno anidó en las relaciones intersubjetivas, haciendo visible el conformismo y la codependencia por la necesidad de encontrar respuestas y certezas que el propio pensamiento moderno colonialista ha colocado históricamente desde diferentes dispositivos. A través del Análisis Político del Discurso, se recuperan e interpretan las voces de los estudiantes normalistas, se exponen los fundamentos críticos de las pedagogías reconocidas como decolonialistas o poscolonialistas, para reflexionar sobre las formas de generar consciencia sobre una realidad que objetiva formas únicas de ser, hacer y vivir sin alternativas aparentes.

En este sentido, leer y tensionar la realidad no es algo que sucede de manera fortuita, implica distintos procesos de lectura respecto al mundo que habitamos, este pensar-sentir desde la impronta exterior podría leerse como la herencia del pensamiento colonial expresada como sumisión de la voz, donde la palabra permanece condicionada y justifica el silencio como un acto natural.

En el segundo capítulo, Víctor Joel Echeverría, presenta una propuesta epistémico metodológica que muestra cómo las relaciones interculturales en las instituciones educativas en su contexto territorial, están atravesadas por una serie de complejidades y complicidades que hegemonizan los discursos del “deber ser” y los enfoques de políticas educativas y sociales que trabajan en la formación de la tolerancia, la diversidad y la multiculturalidad para promover una atmósfera de respeto y armonía entre culturas que han sido y aún son histórica, social, política y económicamente muy asimétricas y desiguales favorecen más bien a esas asimetrías y desigualdades.

El autor muestra como en regiones indígenas y en zonas urbanas de amplia precariedad, impera un ambiente de *sobrevivencia* en todas las dimensiones de la vida cotidiana, pues, la discriminación racial, la exclusión social, las tensiones y las violencias son la constante. Pero también donde la posibilidad de tener esperanza pervive a pesar de todas las adversidades. En este trabajo se abordan los sentires y pensares de estudiantes y docentes sobre las relaciones interculturales en la Escuela Normal Regional de la Montaña (ENRM) del Estado de Guerrero. El trabajo de investigación realizado da cuenta de la dualidad teórico metodológica de la perspectiva hermenéutica analógica con la formulación de las categorías de análisis y los distintos procesos de interpretación de los datos empíricos obtenidos de la entrevista semiestructurada; y en este sentido, presentan distintos procesos interpretativos: Análisis categorial, Lectura teórica y Bricolaje analógico, Conversar con la teoría.

¿De dónde salieron estas primeras muestras de interpretación de lo dicho por el entrevistado?, ¿Cuál es nuestro posicionamiento filosófico y abordaje epistemológico que orientó el tratamiento de los datos empíricos, formuló las categorías de análisis y arrojó los procesos interpretativos?, ¿Con qué posición teórico/metodológica se construyeron los distintos análisis hermenéuticos: categorial, lectura teórica, bricolaje analógico y conversar con la teoría?, ¿Qué sentido pedagógico nos ofrecen estos ejercicios, para que la investigación educativa que hacemos en las escuelas normales, no descuide la densidad de los anclajes interpretativos? Son preguntas de análisis en el tejido del texto.

Así, el primer apartado analiza las bases epistémicas y teóricas de la hermenéutica (unívoca y equívoca), la analogía (proporción y atribución) y sus imbricaciones, tensiones y tejidos entre ambas desarrollada con los aportes filosóficos de Mauricio Beuchot. En el segundo, se argumenta y define como categoría central la relacionalidad, para la construcción de las otras categorías subsecuentes, mismas que orientaron la aplicación de la entrevista semiestructurada a estudiantes y docentes y el tratamiento de los datos. Posteriormente, se realizaron los procesos de interpretación; “análisis categorial”, “lectura teórica”, y el análisis del “bricolaje analógico”. Finalmente, los hallazgos resultaron, de lo encontrado en el trabajo empírico sometidos a una mayor reflexión y conversación con la teoría que derivó en interpretaciones adicionales intercaladas en los distintos apartados del presente trabajo. El agrupamiento de dichos hallazgos, el repensar y el entramado interpretativo permitió, tener una mayor comprensión de las complejidades y posibilidades que vive la interculturalidad en las territorialidades educativas y sociales.

Evelyn Cervantes y Jonathan Israel Valdez, presentan el capítulo *“La formación ética – política del docente normalista en sus manifestaciones culturales en la Escuela Normal en la modernidad”*. Es una reflexión de la función social de la Escuela Normal como espacio de formación docente, misma que desde su origen se institucionaliza para cumplir y hacer cumplir un currículum dado que delinea un modo de ser docente. Recupera el análisis de la formación ética y política del docente normalista que no está explícito en éste, como una posibilidad de reconocer e identificar cómo es que en las manifestaciones culturales y tradicionales del normalismo se devela, dibuja y desdibuja un modo de ser docente y que se distingue de otro tipo de formación, mismo que determina en gran medida una postura política y ética ante el mundo.

La metodología de trabajo que lleva a construir el presente artículo es el Análisis Político del Discurso, que ante la recuperación de voz y experiencia de docentes en formación, pretende visibilizar las prácticas culturales dominantes naturalizadas en la escuela, enajenan y alinean al docente normalista a un modo particular de ser y hacer mundo en total correspondencia con la ideología del pensamiento moderno, mismo que mediante el deber ser, la obediencia y el temor al castigo crea conflictos y prácticas de desigualdad e injusticia que se utilizan para validar mediante un doble discurso; la función social del docente para un cierto tipo de mundo. Por ello, esta reflexión pretende poner de manifiesto el perfil ético y político que por tradición se construye en el normalismo en México.

Finalmente, este primer bloque cierra con el texto de Diana Paola Rosas Covarrubias y Fabiola Hernández Aguirre, *"El Otro en el aula. Experiencias de estudiantes normalistas frente a la alteridad"*. Este trabajo es un reporte de investigación con estudiantes normalistas de la Escuela Normal de Ecatepec del Estado de México. Se parte del supuesto de que uno de los ejes centrales que atraviesa la formación docente, es el lugar del otro en la relación pedagógica que se desarrolla en la cotidianidad del aula. En el texto se hacen los cuestionamientos: ¿Estamos siendo absorbidos por una obsesión por los "diferentes"?, los docentes en formación ¿Tienen una perspectiva que niega el encuentro con la diferencia?, ¿Están dispuestos a esa fisura en donde se vive la figura del Otro desde lo inasible?, en este sentido ¿Quién es el Otro?, como educadores ¿Qué pretendemos de ese Otro?

Desde el método fenomenológico, esta investigación recupera la perspectiva de los estudiantes normalistas de tres licenciaturas, documentando su experiencia con el Otro, en este caso, sus estudiantes de educación básica. Los hallazgos muestran la tensión existente entre la anulación del Otro, del vivido como diferente, desde las lógicas normalizadoras. Tensiones que toman diversas formas como invisibilización, asimilación y/o exclusión, pero también muestran la apertura frente al descubrimiento del encuentro del yo docente, ante la magia de la irrupción y la imposibilidad de hacer la diferencia.

El texto de Jonathan López Hernández, *“La irrupción de la alteridad en la experiencia de pedagogas docentes en educación básica”* abre la segunda parte de este volumen. Su trabajo expone cómo para las políticas educativas, la docencia juega un papel clave, se argumenta que en ella confluyen saberes elaborados por especialistas, ya sea tanto de la disciplina en cuestión como de las doctrinas pedagógicas, didácticas y curriculares, estos se imparten en las instituciones académicas y en los sistemas de formación continua. En contraparte, hay otras posturas que sostienen la importancia de los *“saberes experienciales”*. Considerando esto, el presente trabajo nació gracias al seguimiento al trayecto de pedagogas pertenecientes a la UNAM / FES Aragón como docentes en Educación Básica desde una perspectiva biográfico-narrativa. Desde este marco, se advirtió una situación más extensa a la sola aplicación de saberes en contextos predeterminados, ya que la docencia implica una experiencia que rebasa cuestiones laborales, en tanto que ésta es irrupción no supeditada a conocimientos a priori. Así, el objetivo de este escrito, gira en torno a responder ¿Cuáles son las experiencias de ellas con respecto a su tránsito en la docencia en su interacción con el Otro?

Los hallazgos que presentan, identifican que la docencia se enfrenta a un contexto inmerso en la colonialidad. Ella perpetúa estructuras de dominación que al menos epistémicamente, están presentes no solo en el currículum, sino en el ejercicio magisterial subalternándolo; empero, desde la relación con la alteridad, emergen posibilidades desde las cuales es posible problematizar posibilidades diversas para el acontecer escolar.

El capítulo de Karla Mireya Villeda Romero, titulado "*El deber ser en la escuela secundaria. Normalización y sensibilidad intercultural ¿Relaciones deshumanizadas?*", problematiza las relaciones docente-estudiante fincadas en procesos de normalización, en el que la calificación, el logro de aprendizajes esperados ocupa un lugar estelar, excluyendo al sujeto del aprendizaje. A partir de la investigación acción intercultural, con un enfoque narrativo, Villeda documenta cómo la ausencia de sensibilidad intercultural, excluye, niega, violenta estructural y simbólicamente a los Otros de la educación secundaria.

En este marco de relaciones que exponen parece que no haber reconocimiento del otro, menos de aquel que no es como debe ser, que no aspira, que no responde a la normalización institucional que define a la sociedad disciplinaria que se vive en la cotidianidad de la escuela secundaria. A partir de recuperar experiencias de estudiantes, los Otros, esta investigación devela la forma como la sociedad disciplinaria escolar crea sus verdades, lo que es valioso y debe ser seguido por todos los integrantes de la comunidad escolar en la cotidianidad de las relaciones.

A partir de dicha verdad se encuentra lo que parece “normal”; alumnos con actitudes positivas (con lo instituido). ¿En qué medida la sociedad disciplinaria se objetiva en las relaciones docente-alumno?, ¿Hasta qué punto esta normalización implica homogeneizar y excluir a todo aquel estudiante que se aleja de la “verdad” impuesta por la normalización? Son preguntas que se van encontrando respuesta a lo largo del texto. Desde el marco descrito, el trabajo logra problematizar las intervenciones en la práctica docente institucional y cuestiona si efectivamente dichas intervenciones se centran en disminuir índices de reprobación o se constituyen en formas de etiquetado, de negación y exclusión de los estudiantes, los Otros.

En el mismo marco de la educación secundaria, María de los Ángeles Martínez Álvarez y Fabiola Hernández Aguirre, comparten “*Los Consejos técnicos escolares en educación secundaria: Significaciones docentes ¿Posibilidad o negación?*”. Dicho trabajo es un avance de investigación en curso que surge de la pregunta indiciaria ¿Cómo los docentes significamos a los alumnos con bajo aprovechamiento escolar? Para el desarrollo de esta investigación se recuperó el método de la investigación-acción intercultural, en este capítulo se presenta un fragmento del diagnóstico pedagógico como primer momento de dicho método. Para la construcción del diagnóstico se consideraron herramientas de corte etnográfico: 6 grabaciones de CTE y 6 entrevistas a docentes de diferentes materias para tener una visión amplia de esas significaciones que han ido emergiendo dentro de los consejos técnicos escolares de las escuelas de educación básica.

Así, a partir de la investigación-acción intercultural se realiza un análisis sociocrítico de las realidades que surgen en los entornos de las escuelas de educación básica en México y particularmente dentro de las escuelas secundarias. Se develan formas de violencia simbólica con los estudiantes considerados en rezago académico, violencia que es generada a partir de los supuestos y mismidades institucionales, desde donde los docentes van significando a los estudiantes. Desde la mismidad institucional se culpabiliza al Otro. Este último toma la forma del estudiante y de los padres de familia, lo cual ha generado un creciente malestar docente ante las responsabilidades que ellas y ellos deben asumir, especialmente a partir de la pandemia.

El Otro de la mismidad instituida, con el rostro de la familia de los estudiantes considerados de bajo rendimiento, es etiquetado porque no asume la responsabilidad de atender las exigencias que el aprendizaje de los estudiantes demanda. El Otro como el responsable de las precarias condiciones de aprendizaje de los estudiantes, provoca que estos últimos vivan una experiencia escolar de doble negación.

En el siguiente capítulo Daniela López Montiel nos presenta *"Saberes prioritarios desde la hegemonía institucional. Matemáticas y español como subjetividades infantiles colonizadas"*, como parte del avance de investigación que se encuentra en curso. A partir de la pregunta indiciaria ¿Cuál es el lugar o sin lugar de los saberes otros en el trabajo cotidiano dentro de la escuela? Se direcciona el desarrollo de la construcción del diagnóstico pedagógico como primer momento de la Investigación-Acción-Intercultural, método que posibilita la construcción de este objeto de estudio. En este capítulo se presentan dos de las categorías construidas. A partir del enfoque biográfico narrativo se recupera la voz de docentes de educación primaria a través de entre-

vistas a profundidad. El análisis e interpretación de estas entrevistas permite develar aquellos saberes que para los docentes son prioritarios, con base en el marco de acción del discurso oficial objetivado en planes y programas de estudio, discurso desde donde los docentes se permiten tomar decisiones en cuanto al aprendizaje de los estudiantes, encumbrando los “*saberes*” vinculados a los campos disciplinares del español y las matemáticas, que se convierten en saberes prioritarios, excluyendo las necesidades, sentidos y significados de los estudiantes. Desde una mirada decolonial, este capítulo pretende visibilizar la negación de saberes otros como una alternativa que promueve la transformación educativa.

Finalmente, el libro cierra con un tributo a una compañera investigadora titulado “*Los rostros de la violencia escolar a través de las prácticas de microviolencia*”, donde María del Carmen Gallegos Arguello y María del Socorro Oropeza Amador, autoras la obra, abordan la complejidad de una realidad creciente en la educación secundaria. La aplicación del concepto violencia a una situación concreta como la escuela, todavía presenta obstáculos conceptuales y metodológicos a pesar que en los últimos veinticinco años se ha hecho una larga reflexión sobre la violencia escolar como problema educativo.

Al respecto, el texto constituye un recorte de realidad de la investigación que inicia María del Carmen Gallegos Argüello en sus estudios doctorales en Pedagogía dentro de la UNAM entre los años 2012-2016. María del Carmen logra obtener la Candidatura al grado de Doctora en Pedagogía en el año 2014; no obstante, su cuerpo trasciende dejándonos su investigación como un acto de generosidad, por lo que asistimos a estos espacios, lugares de compartencia del saber con la finalidad de

recuperar una parte de la producción tan auténtica y original que legó y también en un acto de gratitud a su memoria, además de destacar su fina construcción y rigurosidad teórico-metodológica-epistémica lograda en torno a las prácticas de microviolencia de estudiantes que cursaron la educación secundaria en la Sor Juana Inés de la Cruz, institución de educación básica dentro del Municipio de Chimalhuacán, mismo contexto tipificado por su alto nivel de incidencia delictiva y donde la escuela funge como dispositivo de contención, coloca a la microviolencia, como acto y práctica que coloca hilos tan sensibles entre la intención de agredir y lastimar al otro y la misma práctica naturalizada y aceptada por quienes la viven, y por ende naturalizada dentro de la escuela permitiéndonos la visibilidad del entramado, encrucijada cultural. Es decir, logramos comprender cómo la sociedad, la política, los actos de corrupción, la transgresión de los cuerpos, la violación de éstos, entran a la escuela y al ser parte del aire que respiramos en lo social, dejan de ser visibles. Nuestra gratitud Carmen Gallegos por tu pensamiento y corazón.

En suma, la intención de la obra pretende distanciarnos de la realidad que vivimos porque al ser protagonistas que participamos de su construcción, al ser con ella, dejamos de mirarla. Recupera la perspectiva de la pedagogía crítica ya que a partir de cuestionar(nos) es que tiene su inicio la concienciación como un acto amoroso al descubrir(nos) nombrar(nos) y saber(nos) madejas del mismo hilo, sin dejar de lado el color que somos y de lo que estamos hechos. La hegemonía de toda una cultura, producto también de estructuras tan bien sedimentadas en nombre de proyectos político-económicos y que tiñen los hilos de la educación haciéndola parte del mismo

sistema, deja de ser opresiva cuando la academia nos da la oportunidad de develarla ya que es cuando comenzamos a hacer pedagogía con la educación en proyección hacia otros horizontes.

Con esta obra se espera que las lectoras y lectores, puedan encontrar en los trabajos de investigación alternativas para pensar, hacer, sentir sus prácticas docentes y con ello, transformar las realidades de todas y todos los que son partícipes de los proyectos educativos.

VOCES Y CUERPOS NORMALISTAS

Voces de estudiantes normalistas que resisten el proyecto del hombre blanco

Fabián Martínez Hernández
Fabiola Hernández Aguirre
Imelda Álvarez García

Este escrito recupera voces de estudiantes de una escuela formadora de docentes, espacio donde el control y vigilancia son la vía para construir el ideal de “buen maestro”, entendiendo por tal -a partir de la recuperación de las subjetividades de los docentes formadores de docentes-, a aquellos que no solo cuidan su aspecto personal a través del uso correcto del uniforme escolar, cabello corto y una pulcritud en la elaboración de los materiales didácticos para garantizar los aprendizajes en los niños, sino que además, son quienes dominan todos los campos del saber del currículum oficial vigente. Este fragmento de realidad, ha estado presente de forma silenciosa en los salones de clase frente a un gigante invisible que coloca y dicta las reglas en los estudiantes y docentes.

¿Quién es el gigante invisible que coloca y dicta formas para construirse docente en la escuela normal? La respuesta a esta pregunta intenta recuperar el lugar que ocupa el pensamiento moderno-eurocéntrico en las prácticas de formación docente en las escuelas normales, lugar donde se forman profesionales para acompañar a otros a construir su proyecto de vida laboral. Para explicar cómo aparece la noción de

modernidad, se retoma el concepto de “blanqueamiento cultural” como dispositivo de proyecto y poder que representa el hombre blanco, a través de ello, se analizan las voces docentes que aparentemente aceptan, cumplen con las reglas, las teorías, las prácticas y las tradiciones dadas para formar parte del proyecto nación-mundo.

Desde esta lógica, este escrito toma en consideración tres momentos. El primero, es la delimitación metodológica para leer el fragmento de realidad que se vive al interior de las escuelas normales; en un segundo momento, se hace la discusión conceptual de la categoría de modernidad para articularla con la noción de blanqueamiento cultural como proyecto del hombre blanco para finalmente, hacer un análisis de las voces de estudiantes normalistas que resisten al proyecto del hombre blanco.

El análisis político del discurso

Es fundamental tener una mirada interpretativa-comprensiva de la realidad que habita el sujeto con la finalidad de tener una “valoración crítica sobre los individuos que interactúan y vinculan sus experiencias vividas con las representaciones culturales de tales experiencias” (Álvarez, 2003, p. 73) sin obtener verdades absolutas acerca de la realidad del sujeto, pues las experiencias vividas son únicas e irrepetibles para éste. Es así que, para este ejercicio de reflexión, se retoman las voces de los actores y sus relaciones respecto al porqué y el para qué se construye la noción de la docencia como sujeto productor y reproductor de lo institucional, como una relación de poder y configuración de un pensar único, lo cual implica develar las subjetividades conformadas por los sentidos y significados.

De este modo, transitar la palabra, la voz y los actos en cada actor, requiere de una mirada metodológica de investigación social que nos permita leer, interpretar y comprender porque un extracto de la realidad sucede de cierta manera; tal es el caso de los espacios de formación docente en la escuela normal, sitio donde prevalecen prácticas cuya tendencia apunta a la idea de que el docente es un productor y reproductor de lo instituido por un determinado grupo de poder. Resulta de gran interés pensar en las significaciones que hay detrás de los discursos a los que el sujeto otorga sentido, para este fin, retomamos el Análisis Político del Discurso, en el cual:

El analista del discurso busca dar cuenta de las formas en que las estructuras de significación determinan ciertas formas de conducta. Al hacer esto, pretende comprender cómo se generan los discursos que estructuran las actividades de los agentes sociales, cómo funcionan y cómo se cambian (Correa y Dimaté, 2011, p. 97).

Esta perspectiva por su interés en la dimensión de lo político, manifiesta una gama de vínculos sociales desde donde se ejercen las relaciones de poder, y, por lo tanto, de subalternidad. El Análisis Político del Discurso (APD), es una propuesta alternativa que pretende problematizar las prácticas docentes, decisiones en el aula y a su vez, plantea dar voz a quien no la tiene, alternativa que ha permanecido ausente en educación. Es también una herramienta emancipadora al servicio de la crítica y el cambio, a favor de aquellos que tienen negado el acceso a la palabra, aporta una visión en profundidad en los procesos de investigación y prácticas educativas, ideas o paradigmas pedagógicos sobre las políticas públicas que sostienen el sistema educativo.

A través de esta perspectiva, se interpretan los discursos que configuran al sujeto, para posteriormente trabajar en dar un nuevo orden de significación a las experiencias de los docentes en formación, para dar sentido y significado a los proyectos políticos enmarcados en el plan y programas de su formación. En este sentido la noción de discurso, proporciona elementos analíticos para dar cuenta de “la formación profesional como una configuración significativa que involucra un sistema de relaciones, objetos y actos donde se están formando, están siendo *y por ende construyendo* sus identidades profesionales” (Navarrete, 2017, p. 3).

En este contexto, lo esencial es recuperar de los docentes en formación, sus experiencia frente al currículum, pues pareciera que la función social de la docencia está anclada a la normalización del cuerpo para producir y reproducir lo cultural e históricamente considerado como valioso; cuya única forma de ser con y desde el otro, es a través de la incorporación sistematizada de un corpus teórico que al ser contenido en el discurso de la subjetividad con significaciones en determinado contexto, terminan traduciéndose en la práctica del vivir cotidiano, en un pensar donde el otro no tiene cabida.

Desde el Análisis Político del Discurso nos interesa analizar los discursos de los docentes como relación de poder que ejerce el monstruo representado por el pensamiento moderno a través del hombre blanco, pensamiento que atraviesa y toca en todo momento al docente que se forma. Se contempla la voz de docentes en formación de la licenciatura en Educación Primaria a través de la sistematización y análisis de cuestionarios (C_DF_PRIM), registros de observación (RB_DF_PRIM) y entrevistas semiestructuradas (ESE_DF_PRIM).

El pensamiento moderno y el blanqueamiento cultural en la formación docente

Con la llamada conquista española en América y en México, sucedieron una serie de actos que actualmente asumimos como ciertos sin preguntarnos por qué y para qué nuestra relación con el mundo es así, basta con volver la mirada hacia nuestras relaciones cotidianas, a las cuales damos sentido y significado por medio de la palabra, palabras que muchas veces suelen pronunciarse sin tener la cautela de comprender sus sentidos y significados.

Algunos de estos sentidos y significados se van construyendo de poco en poco en diferentes escenarios de nuestra vida cotidiana, particularmente en la escuela. No obstante, esta lógica de pensar al sujeto como cuerpo-herencia de sentidos y significados que se gestan en la escuela que, a su vez, se produce y reproduce con el tiempo, no es gratuito, ya que cultural e históricamente ha fungido como el responsable directo de cumplir y hacer cumplir el pensamiento de Estado para sostener, mantener y heredar saberes acabados. Por consiguiente, hablar del pensamiento moderno en los procesos de formación docente cobra importancia en tanto permite reflexionar y develar quién forma a quién, porqué y para qué lo forma.

No obstante, el grueso de las narrativas históricas, sociológicas, culturales y filosóficas que circulan sobre la modernidad, incluso en sus versiones críticas, son el resultado de enfoques euro-centrados e intra-modernos (Escobar, 2003). Es decir, de un lado suponen que la modernidad se origina en Europa y que de allí es exportada o se difunde, con mayor o menor éxito, a otros lugares del mundo; y de otro, asumen que la modernidad se entiende desde problemáticas y categorías modernas. En contrapo-

sición a este supuesto, habría que entender a “Europa” desde una perspectiva de sistema-mundo, en el que “la Europa” misma es también resultante de este sistema geopolítico, incluyendo las tecnologías de gobierno y las formaciones discursivas que la producen como tal.

Este punto es fascinante porque descentra concepciones que tienen una profunda fuerza en el sentido común hasta el punto de ser impensables puntos ciegos para muchos importantes filósofos y teóricos de la modernidad; “es un planteamiento que cuestiona tanto la supuesta vocación de poder universalizante de la modernidad como el imaginario de su etiología exclusivamente intra-europea y eurocentrada” (Restrepo, 2010, p. 18).

Desde esta arista, se reconoce la necesidad de crear varias visiones de mundo y no sólo la heredada desde Europa como sistema de poder-nación-mundo, la necesidad de partir de estas discusiones, retomarlas para construir diálogos sur-norte, este-oeste, centro-periferia en favor de una nueva humanidad centrada en el cuidado de sí, de los otros y de lo otro, que conlleva a establecer apuestas que volteen a mirar las prácticas cotidianas en los procesos de formación docente en las escuelas normales; pues es ahí donde se materializan no sólo concepciones de ser buen maestro, sino también los ideales de *ser* buen maestro, tal como se aprecia más adelante en los testimonios recuperados de los docentes en formación.

En este punto, pareciera que la opresión en sí sólo se refiere a la dominación de la mente y el cuerpo; sin embargo, no es así, pues las cargas simbólicas desde la perspectiva eurocéntrica, permean sobre diferentes dispositivos de control, uno de ellos es incluso la concepción propia del mundo a través del Estado, la religión y la

escuela, aparatos ideológicos que configuran nuestras relaciones cotidianas. Desde ese momento se impuso una educación eurocéntrica, moderna e ilustrada, atravesada por cuatro dimensiones distintivas que hasta hoy le imprimen una huella indeleble a las formas en que pensamos y hacemos educación. Dichas dimensiones son: Antropocentrismo, Epistemocentrismo, Logocentrismo y Falocentrismo.

La conjunción de estas cuatro dimensiones le viene a dar fundamento a la matriz de dominación neocolonial que en la actualidad se expresa a través de una serie de procesos que eufemísticamente conocemos con el nombre de “globalización” y que no son más que la expresión discursiva de una nueva etapa de expansión del sistema capitalista que disemina por doquier una ideología y una forma de ver el mundo que permea todos los ámbitos de la vida societal, y que en el que la educación, “constituye el mecanismo de reproducción ideológica por excelencia” (Solano, 2015, p. 118).

El pensamiento moderno, colocó y posicionó formas únicas de nombrar, de concebir al sujeto y su mundo a través de un nuevo conocimiento de la pedagogía. Sin embargo, la posibilidad de otra lectura es partir de escuchar qué y cómo viven los sujetos el proyecto del hombre blanco, es convertir y transformar el pensamiento con miras a un nuevo sujeto, una persona renovada que habla, que toma consciencia de la realidad y que, por lo tanto, se encuentra en condición de proponer y gestar otra vida con armonía en favor de algo más humano, capaz de articular una nueva concepción didáctica desde la escuela.

En educación, el pesado lastre de la visión antropocéntrica marcada por la colonialidad y la modernidad ha dejado huellas indelebles, pues al erigirse una cultura y un prototipo de ser humano como el ideal a seguir, ha generado la negación y la mayo-

ría de las veces, el rechazo de la otredad. Este último, en América Latina, es peor por cuanto existe el rechazo por parte de las poblaciones “blancas” y “mestizas” hacia los descendientes de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Mayor es el problema a erradicar, cuando valoramos los procesos de formación de corte patriarcal que reproducen en la escuela los roles que están predefinidos al interior de la sociedad. Por ello, se hace necesario poner en cuestión al antropocentrismo, ya que este constituye una de las vetas intelectuales desde donde se entreteje un nuevo proceso de dominación neocolonial que lleva implícita una educación enajenante para el estudiantado y lo convierte en reproductor de una serie de estereotipos que deben ser desterrados de la educación, “para dar paso a una educación liberadora, en el más amplio sentido de la palabra” (Solano, 2015, p. 120).

En este sentido, ser un docente que reconoce el pensamiento hegemónico, cuyo objetivo es la extensión y el desarrollo del proyecto del hombre blanco, demanda un rescate de la pobreza intelectual y la marginación a la cual hemos estado sujetos cultural e históricamente a partir de la conquista española, tal demanda, se verá cristalizada en un proyecto diferente que tome en cuenta el bienestar y que este, nos trastoque a todos niveles, reformulando, de este modo, el sentido de lo humano, sustituyendo el carácter utilitario propuesto por el proyecto del pensamiento colonialista, por la vida en dignidad, desde la plenitud de ser seres vivos y racionales en el mejor de los sentidos:

No se trata de una mera defensa de la razón por la razón misma. Se trata de la defensa de las víctimas de los sistemas presentes, de la defensa de la vida humana en riesgo de suicidio colectivo. La crítica de la “razón moderna” no le permite a la “Filosofía de la Liberación” confundirla con la crítica de la razón como tal, y con respecto a sus tipos o ejercicios de

racionalidad. Muy por el contrario, la crítica de la razón moderna se hace en nombre de una racionalidad diferencial (la razón ejercida por los movimientos feministas, ecologistas, culturales, étnicos, de la clase obrera, de las naciones periféricas, etc.) y universal (como la razón práctico-material, discursiva, estratégica, instrumental, crítica, etc.). La afirmación y emancipación de la diferencia va construyendo una universalidad novedosa y futura. La cuestión no es diferencia o universalidad, sino universalidad en la diferencia, y diferencia en la universalidad (Dussel, 2017, pp. 47-48).

La vorágine a la cual estamos sometidos todo el tiempo y que nos hace sujetos productores, cuya coexistencia está determinada por la propia capacidad de producción, nos ha obnubilado los ojos y la mente. Nos ha limitado a ver lo que, de algún modo, intuyen y experimentan nuestros sentidos, es decir, miramos sólo lo que nos han puesto enfrente por medio de la ideología dominante y esto mirado es lo único permitido a lo largo del tiempo un falso amparo incuestionable; una falsa seguridad que nos impartieron, de manera decisiva, a través de la palabra y los actos en los diversos escenarios de la llamada escuela y sus ideales contruidos de libertad, calidad y equidad.

A partir de las reflexiones anteriores, surge la necesidad de pensar la estandarización del pensamiento y los actos objetivados en los discursos que lo conforman, esta estandarización, a su vez, hace brotar la idea de aniquilar la historia y la cosmogonía en el sentido de “blanquear” culturalmente al sujeto, es decir, volverlo a imagen y semejanza del hombre blanco, como una forma de su creación-transformación, al pensar que este representa la pureza y el ideal de la humanidad en su conjunto:

La asociación entre el color blanco de la piel, la prosperidad económica y la felicidad familiar es el fundamento de la “utopía del blanqueamiento” como proyecto transgeneracional de “mejora de la raza”. Un deseo que permanece en el imaginario postcolonial. En realidad, en esto no hay nada de misterioso, pues quién no quisiera ser blanco (...), que los blancos no son solo bellos y atractivos, sino que, además, disfrutan de una posición acomodada, de manera que tienen todo lo necesario para ser felices (Portocarrero, 2013, p. 168).

Este ideal de ser humano desde la perspectiva del blanqueamiento, representa un choque constante en los espacios de formación de cualquier disciplina, pues señala y legitima un solo color de piel que en el mundo se identifica con la valía mayor, asignando plusvalor y garantía de éxito. Quienes están fuera de tal determinación, son invisibles, no tienen participación que se considere de importancia e impacto social, lo cual representa una limitante en la propuesta de pensar en el Otro, de sentir y asignar valor en aquello que irrumpe con sus estándares y principios.

Ningún país de América Latina está libre de la utopía del blanqueamiento. Ni los que han tratado de construir su identidad nacional a partir de la idealización del mestizaje (México, Perú, Ecuador, etc.), “ni aquellos que han hecho orgullo en torno a ser puros o fundamentalmente blancos (Argentina, Chile, Uruguay). La lucha por descolonizar el imaginario continua” (Portocarrero, 2013, p. 198).

La voz de Portocarrero (2013) al decir que ningún país está libre del blanqueamiento, parece querer decirnos que no hay posibilidades otras de estar con el pensamiento de lo hegemónico, que la única forma es adherirse de forma automática y ser parte a pesar del dolor, control y el sometimiento que ello implique, sin embargo, ¿El pensa-

miento de lo decolonial es teoría sin voz y sin sentido? Es decir, la descolonización del pensamiento ¿Es simple reflexión que caduca en tanto se cierra la página del libro al ser reflexionado en la academia?

La resistencia frente al proyecto del hombre blanco, es una provocación “conmigo mismo” y con los que prestan su pensamiento y voz para pensar y sentir el dolor que hemos habitado en nuestra historia de vida pero, que hemos silenciado por el miedo de ser anulado y castigado por el sistema, hablo particularmente de nosotros los docentes que, nos miran como personas que acompañan a otros en su proceso de formación cuya lógica se reduce a seguir blanqueándonos, a ser solamente desde lo dado, desde lo permitido.

La inquietud de crear una realidad diversa adquiere sentido cuando nos implicamos y construimos no solo desde el color blanco, sino desde el reconocimiento de varios tonos de piel, con las mismas garantías y responsabilidades, de modo que el color no marque la pauta de señalamientos ni prejuicios, porque atrás del color está el ser humano con historia que representa y desde ésta, es capaz de configurar otras historias de igual importancia que las de los otros. ¿Qué se espera que hagan las escuelas normales estatales para “formar” a un docente con cierto perfil?, ¿Cómo es un buen docente a la luz del sistema educativo?, ¿Qué relación existe entre la formación docente y el blanqueamiento cultural?

Una aproximación es que todos los documentos que actualmente orientan la forma de construirse en la docencia, está permeada por el imaginario de los teóricos surgidos desde Europa, así que una forma de blanquear la docencia es aprender teorías,

prácticas y todos los sentidos que permitan legitimar la docencia desde la perspectiva moderna y eurocentrada, donde pareciera que no existe posibles resistencias frente al proyecto del hombre blanco, es decir, el proyecto moderno-eurocéntrico.

Blanqueamiento cultural en los procesos de la formación docente

Quiero empezar este apartado reconociendo que, en los diferentes espacios de formación docente de las escuelas normales suceden innumerables experiencias que, si estas pudieran contarse, estaríamos frente a un mar de percepciones de lo que para algunos implica ser docente. Basta con agudizar los sentidos para darse cuenta que la formación se va construyendo progresivamente conforme nos vamos acercando de poco en poco a las formas discursivas que los docentes experimentados van heredando a los llamados docentes en formación. Sobre este escenario, existen una serie de dispositivos que se van orquestando desde el ingreso de los estudiantes y docentes noveles a la escuela, cuya cultura preconfigurada va impregnando poco a poco a quienes llegan a ella.

Sobre las experiencias que los estudiantes viven en la escuela, queremos hacer una pausa para hablar sobre cómo el proyecto moderno representado por el hombre blanco va incorporando un sistema de certezas en la escuela y es a partir de este escenario, que retomamos la voz de los estudiantes para reflexionar como objetivan en sus prácticas cotidianas el proyecto nación-mundo, aquí mostramos sus pensamientos y sentimientos para que, podamos mirar y reflexionar a través de ella. Desde ese rincón,

pareciera que los sentidos y los significados de los docentes con ciertos años de experiencia, se convierten en el medio y/o dispositivo para que *otros* hereden aquello considerado como valioso por aprender, tal como aparece en el siguiente testimonio:

“Recuerdo con si fuera ayer cuando me asignaron el primer curso del trayecto de prácticas docentes. Tenía mucha emoción por compartir los saberes que había venido construyendo en los diferentes espacios de trabajo que había estado antes de llegar a la normal, así que para hablar sobre la ruta de cómo construir un proyecto de práctica docente, la escuela de donde soy parte nos citó a una reunión, ese día tuve una charla con mi compañera de al lado quien llevaba años trabajando en el trayecto de prácticas profesionales, mientras el resto de los compañeros iban llegando a la reunión convocada, aquel día me compartió su experiencia que aún con el tiempo, me siguen resonando, me decía: escucha, observa y aprende (refiriéndose a cómo construir un plan de trabajo de prácticas profesionales)”. Agregó: “porque luego, tú lo vivirás cuando estés en tu jornada de prácticas profesionales con tus muchachos” (RB_DF_PRIM).

Pongo este testimonio a modo de pretexto para expresar que esta experiencia ha sido una constante en los diferentes espacios donde he estado, cuya tendencia es que el Otro experimentado se convierte en tutor del que no sabe o bien, le falta por aprender. La voz que comparto quizás pasaría inadvertida si como docente no me hubiera dado la oportunidad de ampliar miradas de leer y vivir la docencia desde otros marcos de interpretación que la teoría me ha dado, y es a partir de ello que conocí otras formas de pensarme y mirarme.

Justo en esa distancia y acercamiento a otros contextos de sentirme docente, es que hoy logro decir que los profesores muchas veces hemos perdido la cautela del porqué y para quién *somos* cuando estamos en la escuela, más, cuando nos converti-

mos en fieles defensores de lo instituido aunque ni siquiera nosotros mismos tengamos claridad del porqué y para quién lo hacemos y vamos solo repetimos prácticas en cada oportunidad que tenemos de hablar, tal como se evidencia en el testimonio cuando mi compañera dice: *“escucha, observa y aprende”* (refiriéndose a cómo construir un plan de trabajo de prácticas profesionales), a la par que agregaba *“porque luego, tú lo vivirás cuando estés en tu jornada de prácticas profesionales con tus muchachos”*.

Desde la base de este testimonio me cuestiono, ¿Qué lugar ocupa la escuela para ser un espacio que atribuye patrones de conducta cuyo fin está reducida a ser meramente reproductora? A esta inquietud le sumo que en experiencias propias también me pensaba como mi compañera, pues mi intención de estar frente a un grupo de estudiantes era para compartir aquello que yo consideraba valioso heredar cuando expresaba que *“Tenía mucha emoción por compartir los saberes que había venido construyendo en los diferentes espacios de trabajo que había estado antes de llegar a la normal”*. Las voces pronunciadas por mi compañera y la propia me permiten darme cuenta que en realidad ambos somos presos de nuestras historias de vida y que esas subjetividades que nombramos en nuestra vida, fueron construidas en algún momento y en algún lugar.

No se trata aquí de emitir juicios de valor en reconocer que nuestro proceder este bien o mal, sino más bien, regresar a esos discursos que nos nombra y desde los cuales nombramos en nuestras relaciones y en nuestros encuentros con los otros y lo otro.

Detectar este escenario de lo que me pasa y pasa a otros en las entrañas de la escuela, tampoco tiene como propósito satanizar y hacer pensar a otros que se habla desde la generalidad, sino más bien analizar ¿Hacia dónde se dirige mi sentir? Comienzo diciendo y aceptando que muchas veces los docentes y estudiantes nos damos cuenta del lugar que estamos ocupando en el proyecto nación-mundo, es decir, sabemos que somos un medio por el cual un proyecto más amplio se materializa y cobra vigencia a través de lo que hacemos como profesores pero que preferimos silenciarnos y hacernos notar frente a la autoridad como sordos y mudos, pero en el fondo hay resistencias que se están gestando al momento en que se cierran las puertas del salón de clase y solo somos nosotros y nuestros estudiantes, tal como se observa en el siguiente testimonio recuperado de una docente en formación cuando se le pide contestar a través de la pregunta ¿Qué aprendiste del curso de Historia y como te miras siendo con tus alumnos?

Es importante aclarar que el cuestionamiento forma parte de un producto elaborado para valorar las experiencias de aprendizaje construidas en el semestre de la Licenciatura en Educación Primaria:

“Algo del que me di cuenta en el curso de Historia es que, los maestros siempre nos usan como objeto para enseñar contenidos cuyo fin es solo para evaluar a los niños para que luego pasen a otro nivel escolar sin que ello trascienda esos aprendizajes en su vida cotidiana, pero seamos honestos, cuántos de nosotros realmente usamos lo que aprendimos de la Historia en la escuela para exigir derechos o nuestro lugar en los grupos de poder de nuestro país o inclusive no nos vayamos tan lejos, en la propia escuela donde estudiamos. Solo entregamos productos por entregar. Yo lo sé, así que cuando yo doy clases en mis prácticas trato de que mis niños no repitan la historia de como yo lo aprendí, más bien, trato de

hablarles del por qué y para que la historia allá afuera de la escuela, que eso que platicamos, tiene vida y resonancia, también reconozco que algunos me ponen atención y otros me toman de a loca, pero sigo tratando de hacer la docencia de otro modo" (C_DF_PRIM).

El testimonio me parece revelador ya que da sentido a que la docente en formación se reconozca como sujeto legitimador de un proyecto de poder, pero también celebra reconociéndose que, ella a su vez, es el proyecto para vivir de otro modo la realidad que le mostraron otros, pues nos reconocemos como sujetos históricos que habitan una relación de poder pero no es el tipo de concepto que deseo mostrar, sino entender al poder como un ejercicio de lucha de consciencia, tal como propone el enfoque del Análisis Político del Discurso cuando dice que:

Finalmente, asumido el planteamiento de que "la conciencia no es un dato originario o un fenómeno de reflejo de una situación objetiva", (Mouffe, 1985, p. 127), se hace necesario pensar en que el agente social debe caracterizarse no sólo en función de su posición en el proceso de producción, sino, adicionalmente, por su capacidad de asumir/rechazar el papel que le es asignado por la clase dominante. De esta manera, el concepto de ideología podría asumirse como la actualización del horizonte imaginario que proporciona significación a las configuraciones discursivas, con la ostensible salvedad de que las ideologías totalitarias tienden al cierre de todos los discursos en torno a un principio único (en el plano interno) y unificador (en su manifestación externa) (Correa y Dimaté, 2011, p. 97).

Los docentes en tanto volteamos la mirada hacia nosotros, tenemos posibilidad de reconstruirnos y asumirnos como posibilitadores de transformación social desde lo que hacemos cotidianamente al interior de la escuela y no solo como sujetos productores de un sistema hegemónico inquebrantable tal como el propio surgimiento de la escuela y sus lógicas nos ha mostrado. Me parece que la voz de la estudiante articu-

lada con la mirada de Correa y Dimaté, muestra claramente el fondo de *nosotros* como sujetos históricos y con una responsabilidad de acompañar a otros a cristalizar su proyecto profesional, lo que muestra que la docencia no solo está reducida a hacer por hacer como objetos, como si se fuera un robot, sino en el reconocer que somos sujetos con la capacidad de asumir o rechazar el papel que la clase dominante nos asigna en tanto nos asumimos dentro de un proyecto colectivo.

Inicialmente revelaba que interpretar los discursos que nos configuran como sujetos sintientes brindan la oportunidad de dar un nuevo orden de significación a las experiencias que como docentes encarnamos para, de esta manera, permitirnos leer y vivir los proyectos políticos enmarcados a través de planes y programas de su formación académica de otro modo. Aunque, ¿Es posible vivir(nos) otro de modo cuando en todo momento estamos siendo bombardeados a vivir desde una sola lógica el ser docente?, ¿Es posible construir otras alternativas de la docencia cuando nosotros como docentes exigimos formarnos desde teorías permitidas? Pareciera que la noción de blanqueamiento cultural es permitida en tanto este nos ofrece la tierra prometida donde *siendo* como lo dicta el sistema capitalista, podemos vivir en plenitud en el futuro, siempre y cuando seamos cuidadosos de aprendernos las teorías y las prácticas.

Para dar muestra de ello quiero retomar el testimonio de algunos docentes en formación en donde se advierte su molestia de aprender solo desde lo que dice Europa, Estados Unidos y otras geografías donde su forma de concebir la realidad se ha vuelto ley universalizante. Mientras, los estudiantes empiezan a cuestionarse ¿En nuestro país no se produce conocimiento de cómo formarnos?, ¿Qué sucede con las

experiencias de continentes como Asia, África, Oceanía, de los pueblos originarios? Sobre estas preguntas se asoma un epistemicidio en razón de que se niega que en otros lugares pueda existir aportes de impulso; las periferias aprendemos sin darnos cuenta que nuestro lugar es aprender “blanqueándonos” de sus modos de pensar, sentir y relacionarse con el mundo porque es el único camino válido para ocupar un lugar a costa de toda dignidad, hablando desde la postura hegemónica patriarcal.

Se recupera el siguiente testimonio de un docente con experiencia, vivido en un examen profesional de licenciatura:

“La profesora, en su calidad de sínodo en un examen profesional de licenciatura le cuestiona a la sustentante:

-Revisé la bibliografía de tu tesis, y no veo en ningún por ningún lado la bibliografía básica que se trabaja en los cursos de la licenciatura que estudiante, en su lugar, veo que pusiste muchos teóricos, sobre todo filósofos de Latinoamérica que son muy pocos conocidos,

Agregó:

-Dime donde quedaron los teóricos constructivistas, donde esta Decroly, Piaget y otros tantos que leíste en tus cursos?

Con rostro desafiante le hace la siguiente pregunta de examen:

-Argumente, ¿De qué manera los teóricos que nunca se revisaron en tu trayecto formativo los vas a recuperar en tu futuro trabajo docente?” (RB_DF_PRIM).

La actitud mostrada de la profesora que en aquel momento fungía como sínodo, es claro ejemplo de aquello en lo que, sin darnos cuenta, nos convertimos varios de nosotros cuando pensamos que el otro tiene que aprender y recitar cuando se le

piden los preceptos que la escuela le enseñó y si este no se cumple, hay represalias. Sobre las vivencias, retomo que el proyecto del hombre blanco llega de forma silenciosa y se va apropiando de nuestro cuerpo hasta convertirse en cuidadores de lo dado, de lo permitido, ¿Qué sucede con la profesora cuando cuestiona a la sustentante con la siguiente pregunta: “¿De qué manera los teóricos que nunca se revisaron en tu trayecto formativo los vas a recuperar en tu trabajo docente futuro?” (RB_DF_PRIM).

Esta pregunta es clave para discutir que para materializar el proyecto del hombre blanco, se necesitan aliados y esta crítica no es con el afán de hacer notar que el proyecto nación-mundo sea erróneo y que todo está perdido, sino más bien, es una provocación para pensar los efectos que tiene proceder desde esta lógica con nosotros mismos y con nuestros estudiantes; la voz de la profesora aparece como el sujeto que defiende el proyecto pensando que, recuperando a los teóricos europeos, es la única forma de ser maestro y además que es través de ese camino como se puede enseñar y aprender para tener una vida más justa, de calidad y por tanto, se puede llegar a ser feliz en un mundo de desigualdad social.

Es común ver en los centros comerciales carteles de personas blancas modelando un producto, ellos se miran felices y a su alrededor, todo es perfecto. La ropa que usan muestra que ser blanco es la aspiración. Dicha imagen al interior de la escuela va generando la idea de que nos formamos para pertenecer al mundo de los objetos que desean la mayoría y que para tenerlo y pertenecer es preciso *blanquearnos culturalmente*. Retomo la reflexión de la imagen publicitaria de la tienda Ripley donde se puede leer la frase “Ser papá te queda bien”, y donde la escena se describe de la siguiente manera:

Todo es blanco: la colcha, los pijamas, el pañal. Ellos mismos son también blancos. El bebé, curiosamente, es aún más blanco que sus progenitores. Es rubio. El blanco simboliza la pureza y la inocencia, la modestia y la felicidad. No hay manchas, ni pecados, ni trasfondos oscuros. Todo es como se ve. Es claro que esta imagen de felicidad está al servicio de una finalidad comercial. "Ser papá te queda bien", reza la leyenda que enrumba el deleite que produce la imagen hacia la conveniencia de comprar en las tiendas Ripley, que dan "siempre grandes beneficios". Es decir, se sugiere que la promesa de felicidad podría alcanzarse si se consumieran los productos promovidos en el encarte publicitario. La imagen está encuadrada en el discurso capitalista contemporáneo, pues ella trata de crear el deseo por mercancías cuyo consumo hará realidad la promesa de bienestar que la imagen cristaliza de manera tan contundente (Portocarrero, 2010, p. 166).

La voz de la docente que aparece como sínodo en el examen profesional para la obtención de grado es la fiel asociación de que, así como en los centros comerciales nos venden una imagen de felicidad aspiracional, en la escuela sucede algo similar. Los docentes hacemos pensar que, si el estudiante piensa, hace y repite lo que nosotros los docentes como sujetos de poder de experiencia ostentamos, ese será el camino por el cual ellos podrán incorporarse al sistema educativo para obtener un salario y con ello tener una vida de calidad, siempre y cuando ambos cumplan con lo que les toque hacer.

En la escuela nos blanqueamos teórica y culturalmente en todo momento, pero en ese orden de aparente calma, otros están resistiendo, dudando, preguntando con la añoranza de aproximarse a utopías posibles de vivir la docencia con el reconocimiento de muchas formas de construirnos.

A modo de reflexión final

Escribir sobre lo que nos pasa en los proceso de formación docente de las escuelas normales plantea ser una invitación emergente para dialogar entre quienes estamos siendo los docentes que acompañamos a los estudiantes en su proceso de construcción de identidad docente volviéndose una emergencia de análisis ya que pareciera que existe una sola lógica de formarse docente y este proviene de Europa o los países cuyo capital económico es más fuerte en comparación con aquellos considerados países en vías de desarrollo, quienes no tiene oportunidad de proponer y gestar experiencias de aprendizaje que sirvan de mirada para otros.

Esta concepción de apropiación cultural desde la mirada de otros pretende que lo valioso sea los símbolos de poder tales como el dinero, la tecnología o los viajes. En este contexto, se centra la emergencia en el aula al reducir el trabajo docente a una enseñanza tecnocrática, burocratizada, permeada por las significaciones de la rendición de cuentas como único valor para ocupar un lugar dentro del capitalismo pero, detrás de estos vaivenes se van construyendo en silencio docencias cuyo compromiso social trasciende las barreras que los muros de la escuela ha cuidado durante siglos y es justo ahí, donde se gesta comunidad, para dar voz y palabra a quienes por años se les ha negado proponer y compartir saberes.

Referencias

Álvarez, J. (2003). *Como hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.

- Correa, J. y Dimaté, C. (2011). *El Análisis Político del Discurso: Diálogo entre Ciencias del Lenguaje y Ciencia Política*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Dussel, E. (2017). "Conversatorio con E. Dussel: Deconstrucción de la visión eurocéntrica de la conquista". Recuperado: <https://www.youtube.com/watch?v=hahRIEmnDqY>
- Navarrete, Z. (2017). "Análisis Político del Discurso. Una perspectiva de intelección que posibilita el estudio de la formación profesional". En XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE). México.
- Portocarrero, G. (2013). *La utopía del blanqueamiento y la lucha por el mestizaje*. CLACSO, Perú. Recuperado: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20130722095432/Gonzalo_Portocarrero.pdf
- Restrepo, E. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Colombia: Colección política de la alteridad.
- Solano, J. (2015). "Descolonizar la educación o el desafío de recorrer un camino diferente". *Revista Electrónica Educare*, vol. 19, núm. 1, enero-abril, pp. 117-129 Universidad Nacional Heredia, Costa Rica. Recuperado: <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194132805007.pdf>

¡Cargamos una bandeja pesada y vacía, ustedes, No! Sentires y pensamientos de normalistas interculturales

Víctor Joel Echeverría Valenzuela

La interculturalidad en el campo de la educación debe de construirse desde y por los pueblos mismos en lo local, desde las perspectivas simbólicas y cognitivas de los propios pueblos, desde sus mundos y cosmogonías [...] la visión crítica de la educación con enfoque intercultural muestra la necesidad de repensar la relación del conocimiento, lengua y cultura en el aula y en la comunidad.

Sonia Comboni

Las relaciones interculturales en las instituciones educativas como en su contexto territorial, atraviesan por una serie de complejidades y complicidades, en el que se hegemonizan los discursos del “deber ser” y enfoques de políticas educativas y sociales que gestionan la tolerancia en su origen que significa “soportar” (Sztajnszrajber, 2022), la diversidad siempre “bajo sospecha” (Dustchazky, Skliar, 2000) y la multiculturalidad que encubre el dominio monocultural (Zizek, 2008), en el sentido de intentar

promover una atmósfera de respeto y armonía (Sartorello, 2016) entre culturas que histórica, social, política y económicamente han sido y aún son, muy asimétricas y desiguales.

En regiones indígenas y en amplias zonas de la precariedad urbana de nuestro país, impera un ambiente de sobrevivencia en todas las dimensiones de la vida cotidiana; discriminación racial, exclusión social, tensiones y las violencias son la constante. Pero, siguiendo a Ernst Bloch (2004) el “aún no”, el “todavía no” hace que la posibilidad perviva, no está cerrado del todo, sin dejar de ocultar ni encubrir la subjetividad de los actores educativos y sociales, que muy a pesar de todas las adversidades, no dejan de tener esperanza.

En este trabajo, se abordan los sentires y pensares de estudiantes y docentes sobre las relaciones interculturales en la Escuela Normal Regional de la Montaña (ENRM) del Estado de Guerrero. El propósito primordial es dar cuenta de la dualidad teórico-metodológica de la perspectiva hermenéutica analógica con la formulación de las categorías de análisis y los distintos procesos de interpretación de los datos empíricos obtenidos de la entrevista semiestructurada.

Para abrir dicha reflexión y en continuidad con el título del presente estudio, por cierto, expresión muy a manera de reclamo justificado, se presenta aquí el primer ejemplo y con él se abre al análisis categorial:

“La interculturalidad es relación respetuosa y de convivencia entre los pueblos. Es convivencia de las lenguas; pero, cuando nosotros hacemos algo propio de nuestra cultura, ¿Qué pasa en la escuela normal? Que nada más los maestros de la Academia bilingüe- que hablamos la lengua originaria como yo-, cargamos con un bandeja pesada y vacía, vacía de entendimiento y contenido, esa bandeja es la interculturalidad” (N1016S).

Análisis categorial

Convivencia lingüística, interculturalidad pesada y vacía.

Lectura teórica

La interculturalidad como bandeja pesada significa sentir la incomprensión y desánimo ante la actitud del otro. Es la expresión de que a los docentes bilingües se les deja solos en la responsabilidad de lo que implican las relaciones interculturales en la escuela normal. Se siente la carga institucional no solo del enfoque en los procesos formativos, sino en la relación con el contexto sociocultural de la ENRM. Está vacía porque no se encuentra sentido a los procesos interculturales que se establecen en el currículo, pues solo se reconoce la identidad lingüística y el sentido de tener una relación respetuosa y de convivencia entre las identidades culturales.

Bricolaje analógico

La interculturalidad debe de ser una relación de respeto y convivencia entre entidades diferenciadas y sus lenguas. Pero, al situarse en la escuela normal, se percibe un ambiente de simulación porque la responsabilidad cae unilateralmente en los docentes bilingües. La bandeja pesada y vacía simboliza la carga de una representación cultural sólo para los que hablan una lengua originaria, ese vacío de entendimiento y contenido de la interculturalidad es parte del sin sentido curricular. Por eso, la negación no sólo es la incompreensión del Otro.

Conversar con la teoría

La relacionalidad es afirmación de la existencia singular y colectiva en el encuentro con el Otro, le da sentido a una interculturalidad que apela a la convivencia, al derecho y respeto con las otras culturas (Jiménez, 2009); también percibe y comprende las tensiones con la alteridad, es decir, la relación con el Otro y lo otro (Gutiérrez, 2016a). La postura de los docentes bilingües ante el Otro mestizo expresa la lógica del conflicto de las relaciones humanas y pedagógicas en la escuela normal. En efecto, es una disputa cultural, un verdadero campo de batalla (Santos, 2016).

La hermenéutica analógica (Beuchot, 1997) ayuda a la comprensión de los significados en la metáfora de la bandeja pesada y vacía que configura la subjetividad del docente bilingüe y visibiliza las actitudes que muchas veces se encuentran soterradas en las relaciones escolares. ¿De dónde salieron estas primeras muestras de interpretación de lo dicho por el entrevistado?, ¿Cuál es nuestro posicionamiento filosófico y

abordaje epistemológico que orientó el tratamiento de los datos empíricos, formuló las categorías de análisis y arrojó los procesos interpretativos?, ¿Con qué definición teórico-metodológica se construyeron los distintos análisis hermenéuticos: categorial, lectura teórica, bricolaje analógico y conversar con la teoría?, ¿Qué sentido pedagógico nos ofrecen estos ejercicios, para que la investigación educativa que hacemos en las escuelas normales, no descuide la densidad de los anclajes interpretativos?

Para aproximarnos a recrear las interrogantes anteriores, el presente estudio plantea un primer apartado con las bases epistémicas y teóricas de la hermenéutica (unívoca y equívoca), la analogía (proporción y atribución) y las imbricaciones, tensiones y tejidos entre ambas desarrollada en los aportes filosóficos de Mauricio Beuchot. En el siguiente apartado, se argumenta y define como tesis categorial central a la “relacionalidad” para la construcción de las otras categorías subsecuentes, mismas que orientaron la aplicación de la entrevista semiestructurada a estudiantes y docentes, así como el tratamiento de datos. Posteriormente, se realizaron los procesos de interpretación: “análisis categorial”, “lectura teórica” y el análisis del “bricolaje analógico”.

Finalmente, los hallazgos en el trabajo empírico fueron sometidos a una mayor reflexión y conversación con la teoría que derivó en interpretaciones adicionales intercaladas en los distintos apartados del presente trabajo. El agrupamiento de dichos hallazgos, el repensar y el entramado interpretativo permitió tener una mayor comprensión de las complejidades y posibilidades que vive la interculturalidad en las territorialidades educativas y sociales.

El mensajero de los dioses, los mortales y moradores del inframundo

La interpretación es una actividad propia del ser humano porque es él quien puede leer dentro y fuera de sí [...] El ser humano es al mismo tiempo autor, intérprete y texto, con toda la complejidad y grandeza que eso implica.

David Tellez

En la mitología griega, Hermes es el que escucha a los dioses para llevar el mensaje a los humanos y también escucha a ambos para dirigirse a los moradores del inframundo. Hermes es hijo de Zeus, pero su madre es la ninfa Maya, una mortal, de aquí su dualidad. Hermes es el mensajero, tiene que saber interpretar para que los mensajes sean comprendidos en estos tres mundos griegos. Por ende, se entiende que la hermenéutica es interpretar para comprender. Para hacer emerger la hermenéutica se requiere de un texto polisémico, es decir, que contenga más de un significado, de lo contrario la hermenéutica es inexistente. La hermenéutica es la disciplina y arte para interpretar los textos (Beuchot, 2014a), entendiendo la interpretación como el proceso de comprensión que demanda la profundidad ya no se queda en el margen de la apariencia ni en la intelección instantánea y fugaz.

El objeto de estudio de la hermenéutica es el “texto”, que es el que le da sentido y vitalidad al proceso reflexivo. Con los aportes de Martin Heidegger y Hans-Georg Gadamer, el texto dio un salto cualitativo del simple ejercicio de traducción hacia el acto interpretativo. En la contemporaneidad filosófica, la hermenéutica llega a ser la

episteme de la actualidad posmoderna (Beuchot, 2017) y el significado de “texto” se extendió hacia las distintas expresiones del lenguaje, la conversación, las diversas obras de arte y expresión cultural, hasta la incorporación que hace Paul Ricoeur del texto como acción significativa.

Para Beuchot (1997), fuera de toda lógica reduccionista, más bien, en un ejercicio de concreción nos dice que la hermenéutica es “(...) poner el texto en su contexto” (p. 13), sus condicionantes son varias: la historia sociocultural del entorno del texto; aprender el idioma para poder descifrarlo; estudiar la historia del autor; su intencionalidad y los elementos culturales situados del intérprete, entre muchos otros. Mauricio Beuchot ilustra con mucha claridad el debate contemporáneo a partir de una hermenéutica que insiste en que la interpretación de los textos sólo acepta una interpretación como única y válida, todas las demás interpretaciones son negadas; es la adoración de hechos verificados, es la carga positivista en las ciencias sociales y humanas (Beuchot, 2016a) que nos acompaña desde la modernidad y se acuña como hermenéutica univocista.

Su extremo opuesto es la hermenéutica equivocista, la de los románticos con Wilhelm Dilthey, Richard Rorty, Gianni Vattimo, entre otros, quiénes al oponerse de manera frontal al pensamiento filosófico de la modernidad, llegaron al punto de establecer que todas las interpretaciones eran válidas; es decir, la subjetividad a ultranza en el sentido alegórico imperante, en la disputa “posmodernidad versus modernidad” la hermenéutica sigue ahí, atrapada en una lucha despiadada que transita por todo el campo de la filosofía universal y en el campo del conocimiento, como se observa en el siguiente cuadro:

| Hermenéutica univocista | Hermenéutica equivocista |
|---|---|
| Moderna y positivista | Posmoderna y relativista |
| Rigor científicista | Flexibilidad y apertura desmesurada |
| Sentido literal del texto-metonimia | Sentido alegórico del texto-metáfora |
| Objetividad del texto | Subjetividad del Ser en el texto |
| Intencionalidad y significado del autor | Intencionalidad y significado del lector |
| Interpretación única, cerrada y válida | Interpretaciones abiertas y todas válidas |
| Busca la verdad objetiva (inalcanzable) | Relativiza al extremo la verdad (difusa) |
| Identidad | Diferencia |
| Universalidad | Particularidad/Contextualidad |

Elaborado con aportes de Beuchot (1997, 2005, 2012, 2014a, 2014b, 2016a, 2016b, 2016c, 2017, 2019), Salas (2006), Conde (2016) y Rivas (2015).

Esta comparación filosófica y epistémica, ayuda a orientar las dos posturas hermenéuticas que, a través de la historia reciente, son antagónicas en todos los campos del pensamiento, “recordamos que el término unívoco se refiere o designa una sola cosa, el término equívoco se refiere o designa una pluralidad de cosas” (Herrera, 2008, p. 11). La finalidad es comprender las diversas dicotomías para que se pongan en contexto y se transite hacia la concepción analógica de la hermenéutica, con esto se pretende reducir las posturas extremas de la univocidad y la equivocidad en la interpretación de los textos.

Parte igual y, sobre todo, en parte diferente

...la hermenéutica analógica [...] nos ayuda a definir que en la interpretación del texto-escrito, hablado, y de acciones significativas, la intencionalidad del lector predomina sobre la intencionalidad del autor, es el lector el que resignifica lo que dice o trata de decir el autor. Por eso se presentan diversas interpretaciones de un mismo texto de acuerdo a la dimensión contextual, cultural y ontológica del lector. En la hermenéutica analógica [...] las intencionalidades se enfrentan con la sutileza y prudencia del lector, para evitar interpretaciones difusas y confusas propias del relativismo extremo que hace válidas todas las interpretaciones; aun cuando, tampoco cae en la expresión absoluta e infalible del autor.

Echeverría en Beuchot

El origen de la analogía se inscribe en la relación entre la metonimia (sentido literal y lo muy textual del texto) y la metáfora (llena de alegorías, símbolos, íconos, aforismos, poesía, mitos y emblema) (Beuchot, 1997). Son los dos polos que explican históricamente la presencia de la analogía desde los presocráticos hasta nuestros días. Es la mediación entre los opuestos que atrapa el equilibrio y aunque es frágil, les permite seguir existiendo. La analogía acerca a los extremos u opuestos de manera sutil, prudencial, que privilegia la diferencia, la subjetividad y la singularidad contextual tocando la identidad, objetividad y universalidad; toma una proporción de cada uno de ellos. Por eso, en sus orígenes la analogía es el “*proportio*”, acercar *la parte igual con la parte diferente* en este mundo lleno de antagonismos y dicotomías.

Como método de pensamiento, la analogía admite en su campo hermenéutico a la *"prhónesis"* de Aristóteles pues es esa búsqueda del justo medio que no significa literalmente la mitad o punto intermedio de los opuestos, es la medida y sutileza para que la analogía le dé sentido al pensamiento y a la vida, es una búsqueda prudencial del término medio entre dos extremos (Beuchot, 2019). En la filosofía griega y medieval, el pensamiento analógico se apostó de manera significativa, pero en la modernidad capitalista, casi la llevaron a la extinción.

Por eso la analogía es como un límite, algo que limita a esos opuestos en sus pretensiones y les sabe asignar la exacta medida que les corresponde; en esa proporción, se *"alienta una comprensión donde ambas interpretaciones se tocan analógica y dialécticamente para que el lector, con la intencionalidad del autor, arribe a una interpretación y comprensión contextualizada"* (Echeverría en Beuchot, 2019, p. 10).

En la interpretación intervienen: autor, lector, texto, código y contexto. En el texto se manifiesta el significado que le da el autor y juntan sus intencionalidades con las del lector (Rivas, 2015). Evidentemente no es posible rescatar la intencionalidad absoluta del autor con respecto a su texto, pero el lector con su subjetividad ética, ontológica y contextual mantiene primacía sobre la intencionalidad del autor. Porque es el lector el que resignifica lo que dice el autor en el texto.

La hermenéutica analógica no es lineal. Se posiciona desde la diferencia de la alegoría para acercarse a lo literal de la metonimia y a su carácter tensional, a su vez aprovecha sus dos principales formas manifiestas: la proporcionalidad y la atribución, donde la primera genera condiciones para reunir y aglutinar, es decir, conecta y aproxima las posturas opuestas y extremas en la interpretación del texto, crea cierta

igualdad (proporcional) entre estos dos análogos (Beuchot, 2017). Mientras que la segunda, jerarquiza las interpretaciones e introduce niveles o grados de verosimilitud. Dicha hermenéutica analógica nos permite tener entonces más de una interpretación válida, pero sin que todas se nos vuelvan tales “[...] nos permite abrir el abanico de las interpretaciones, pero sin que sea una apertura desmesurada [...] Nos permite cierta apertura, pero con rigor suficiente para lograr un buen monto de objetividad. La subjetividad será superada mediante el diálogo argumentativo” (Beuchot, 2014a, p. 21).

A veces, la interpretación que oscila entre la metáfora y la metonimia necesita una interpretación más literal, es decir, más metafórica. La primera mantiene la firmeza en la búsqueda por la objetividad del fenómeno de interpretación y la segunda, asegura la subjetividad del ser en la interpretación del texto. En este sentido, la hermenéutica analógica nos empuja a la búsqueda por reducir dicotomías y antagonismos (Beuchot, 2014a) e intentar ese acercamiento entre los extremos, pues la postura analógica no trata de que los extremos se fusionen o se confundan, ni que uno se encime sobre el otro, sino simplemente que logren tocar sutilmente.

La hermenéutica analógica, entonces, reúne al autor y al lector en el texto y aunque tienen intencionalidades opuestas, son extremos que se reúnen pues la intencionalidad significativa del autor no siempre es captada por la intencionalidad significativa del lector (Beuchot, 2019). Son dos intencionalidades en pugna, en tensión permanente que, aunque se busca a toda costa la intencionalidad del autor dada la falibili-

dad humana y sus mismas limitaciones, predominará siempre la intencionalidad del lector que interpreta el texto. Mostremos el afianzamiento de la perspectiva teórica anterior con dos ejemplos:

“Los pueblos viven su propio mundo, su propia cosmovisión, aquí es donde difiero con los mestizos, los pueblos de la Alta Montaña viven en comunalidad. Desde siempre viven así” (N1014S).

Análisis categorial

Comunalidad.

Lectura teórica

La afirmación infiere que las actitudes y prácticas sociales del mestizo, quien representa la ideología dominante en la región, sostienen la existencia de la vida intercultural en los pueblos originarios. La primera negación antepone otra forma de ver y vivir la vida social y cultural. Pero también, al asumir desde una postura univocista de que lo que se vive en la Alta Montaña es sólo comunalidad, no interculturalidad, confronta dos supuestos que teóricamente suelen ser complementarios. En la relationalidad ontológica se pueden antagonizar al ser expresada con libertad por el entrevistado de esa manera; mantener la comunalidad como absoluta y única forma de relacionarse con el mundo, también es negar la fuerza cultural y social de la globalización, la influencia del internet, las redes sociales y los movimientos migratorios.

Bricolaje analógico

Asumirlo y determinar que los pueblos originarios desde sus cosmovisiones, prácticas sociales y culturales viven la comunalidad, es un sentir y pensar válido puesto que, en efecto, el territorio y el suelo que se pisa, así como lo que se hace en él (trabajo, fiesta y la autoridad) significan símbolos y realidades que conforman una relacionalidad comunitaria diferente. Tampoco podemos negar la inevitable penetración de la globalización digital, el internet, las redes sociales y las imbricaciones culturales en nuevas identidades, derivadas de los oleajes migratorios que inciden en dichas relaciones sociales. Precisamente, estamos ante la búsqueda de una mediación analógica que acerque lo intercultural con la comunalidad.

Conversar con la teoría

El carácter ontológico y epistémico de la relacionalidad va más allá de las concepciones que hasta hoy se tienen de la interculturalidad. Refiere a la comunalidad por las relaciones de horizontalidad en el aprendizaje y creación de conocimiento (Martínez, 2015). Es recuperar las tradiciones comunitarias desde la potencialidad colectiva, en donde el territorio, autoridad, trabajo y fiesta (Martínez, 2016), se vinculan con los aportes de una comunalidad como manera de ser-estar, poder, ser y sentir-pensar (Ángeles, 2017).

Sin embargo, la digitalización y la globalización cultural junto a las migraciones, constituyen lo que García Canclini definió como hibridez cultural (Adéle, 2018). Esto, categóricamente mueve y descoloca la semántica tradicional de la interculturalidad y la comunalidad misma ya que se posicionan en otras dimensiones ante la inevitable construcción de nuevas identidades culturales.

El indígena urbano (Sartorello, 2016), como el nativo digital (García Canclini en Adéle, 2018) en los pueblos de la Alta Montaña son evidencias de una reflexión que debe de ser parte de los procesos y contenidos curriculares en la formación docente.

En el segundo ejemplo, podemos ver:

“¿Quiénes, quiénes dicen que estamos en la interculturalidad? Los de la cultura Occidental son los que dicen que los pueblos originarios están viviendo en la interculturalidad; pero, para mí hasta es lastimoso decir que los pueblos están viviendo en la interculturalidad. Ni los que lo dijeron están practicando la interculturalidad, porque quiénes lo dijeron son los de la lengua Occidental, son los mestizos que hablan el español los que dicen que los pueblos viven la interculturalidad. Así se dijo, ahora ¿quién la está practicando? Nadie la está practicando, ni los pueblos la están practicando” (N1015L).

Análisis categorial

Tensión intercultural, negación intercultural, discurso hegemónico.

Lectura teórica

La visión “occidentalizada” de la cultura criolla y mestiza designaron el concepto de interculturalidad para los pueblos originarios. En nuestro país, fue muy evidente la entronización del concepto y enfoque como política de Estado en el ámbito social y educativo, pero no como una concesión gratuita puesto que el levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en el Estado de Chiapas (1994) aceleró la decisión de Estado y su control como política pública. Esta imposición ofende al indígena y provoca que la interculturalidad sea negada en la vida cotidiana y en algunos casos en la escuela normal, al reiterar que no es practicada por nadie. Esta postura significa no sólo el carácter identitario y tensional que se manifiesta en puntos de quiebre del conflicto cultural, sino también el encierro muy endógeno de una visión indigenista que no identifica las imbricaciones que van penetrando en la subjetividad de las generaciones más recientes de la Montaña.

Bricolaje analógico

La interculturalidad es un concepto acuñado desde la visión occidentalizada del criollismo y el mestizaje impuesta hacia el mundo indígena. Por principio, esto genera una tensión que desencadena ofensas a la interioridad colectiva del pueblo originario. La insistencia de que “*nadie la está practicando*” (N1015L), evidencia el rechazo y la negación a una interculturalidad que no viven ni sienten porque la dijeron y la impusieron los del discurso hegemónico. Sin el demérito de su afirmación, el riesgo de

esta posición muy particularista y endógena, es aislarse ante un mundo cada vez más globalizado por la industria digital, las redes sociales y los cambios vertiginosos que penetran en el imaginario de estas nuevas generaciones de estudiantes normalistas.

Conversar con la teoría

El encuentro entre culturas, es en sí, un fenómeno tensional, de contradicciones y antagonismos (Zizek, 2021) elevados a ultranza a la confrontación de subjetividades, como soterradas y abiertas en verdaderos escenarios de batalla. La expresión que infiere un criollismo y mestizaje, que encarnan la cultura eurocéntrica y occidentalizada y aquellos que dispusieron y acuñaron el concepto de interculturalidad para los pueblos indígenas, magnifica el alcance del conflicto hasta la negación absoluta de la propia interculturalidad. La invisibilización de una práctica social y cultural que es inexistente en la escuela normal y en los pueblos da cuenta de resabios de la pedagogía colonizadora (Zúñiga, 2011), y la fuerza discursiva del endogenismo que niega la influencia de la universalidad y la propia hibridez cultural (Adéle, 2018) enfatizada por García Canclini.

En ambos ejemplos, la intencionalidad de los autores de opinión (entrevistados) y la del lector-entrevistador (quien escribe este artículo), se mantienen desde esta perspectiva hermenéutica analógica ya que al afirmar que viven en comunalidad, contrastado con la interculturalidad, genera una imposición del poder cultural hegemónico. Dichas afirmaciones son sometidas al proceso de interpretación desde la intencionalidad del lector-investigador. El "análisis categorial" se deriva de lo que de manera muy explícita dicen los entrevistados: "*comunalidad*" y "*negación intercultural*"

respectivamente; es esa búsqueda de la objetividad del autor del texto, es una interpretación “univocista” plegada a la intención de quienes la expresan. Sin embargo, el análisis de la “lectura teórica” está cargada de una hermenéutica equivocista en el que impera la intencionalidad del lector-investigador. Es el lector-investigador quien desde su subjetividad, formación, creencias, cosmovisión, vivencias y convivencias por más de 20 años en la región y en la escuela realiza una interpretación que se torna al extremo de la primera.

Y en la tercera interpretación, la del “bricolaje analógico”, se acercan proporcional, sutil y prudencialmente las dos interpretaciones anteriores desde la perspectiva hermenéutica analógica privilegiando, priorizando y considerando la primacía de la intencionalidad interpretativa del lector-investigador.

Mejor por la metáfora del viajero...no la del minero

Dos metáforas contrapuestas [...] como minero o como viajero- pueden ilustrar las diferentes concepciones epistemológicas [...] como un proceso de recogida de conocimiento o como un proceso de construcción de conocimiento.

Steinar Kvale

Las categorías teóricas no son pepitas de oro que están al interior del subsuelo, que sólo con el uso de herramientas (a pico y pala), o de corte positivista en la investigación educativa, requieren solo del trabajo de encontrarlas y elevarlas a la superficie de la objetividad infalible. En este estudio no se siguió ese camino, más bien, todo lo

contrario. Seguimos la “metáfora del viajero” (Kvale, 2011, p. 44), porque es en los arrecifes del océano de la indagatoria, como nos fuimos dando cuenta de este horizonte epistémico en el que no hay nada absolutamente dado. Indudablemente partimos de ciertas referencias conceptuales, experienciales y cruzamos las distintas miradas de los sentires y pensamientos de los normalistas de la Montaña, para ir con paciencia en el avanzar, conversar, parar, reflexionar, retroceder, analizar y tomar decisiones en la cotidianidad del viajero; una perspectiva con categorías teórico-conceptuales que poco a poco se construyen en el vendaval de la travesía investigativa.

Con la anterior decisión, se asume una interculturalidad crítica y analógica a partir de establecer la primacía de la “relacionalidad” (Oviedo, 2021, Gutiérrez 2016a, Viteri, 2002 y UIAW, 2004) como categoría matricial por su carácter y dimensión filosófica. Así, son las relaciones las que determinan los procesos ontológicos y epistémicos de los pueblos originarios y las identidades culturales.

Al igual que los individuos, las culturas necesitan de las relaciones con el Otro y lo otro para la afirmación de su existencia, estas relaciones se establecen en una gran cantidad de formas diferenciadas que caracterizan el sentido y los alcances de los encuentros y el intercambio entre las mismas. Es a partir de la relación como se concibe una interculturalidad que va más allá del campo de la educación, de los procesos de aprendizaje, la producción y circulación del conocimiento.

En ese encuentro relacional y de acercamiento intersubjetivo con el Otro no se pretende homogeneizar lo que se piensa, sino conocer cuáles son las lógicas de su manera de pensar, “ciertamente habrá grupos que incluso nunca se pongan de acuerdo, pero eso no significa que uno no pueda conocer sus lógicas, sus modos de

actuar y sus argumentos a través de una comunicación intercultural” (Gutiérrez, 2016a, p. 41). Es aquí donde se presenta la hermenéutica analógica, difícil para concordar, más bien, para saber cómo es que llega el Otro a su propia interpretación.

El desafío es dar contenido y razón suficiente a los procesos interculturales, es identificar el carácter relacional que hace gravitar el encuentro e intercambio y que, en última instancia, define todo el corpus conceptual, sentidos, símbolos y significados. Con esta reflexión se derivan las categorías subsecuentes:

Conversación analógica, dimensión relacional intersubjetiva

La conversación analógica intercultural, parte de la diferencia inscrita entre la relacionalidad entre culturas que conversan para encontrar los comunes, de la particularidad de cada uno y la singularidad concreta para identificar y construir las semejanzas y domeñar las tensiones. La conversación de saberes se sostiene en la lógica de las diferencias, de su dinamismo (Gutiérrez, 2016a), de esa diferencia que parte de la misma identidad cultural. Hay que insistir en la reflexión de un nuevo tipo de conversación analógica, que recrea el contenido específico del “respeto y reconocimiento de la diferencia” (Gutiérrez, 2016a, p. 16), pero, muy importante considerar que “en suma, el énfasis se pone en la dimensión relacional y no en la diferencia, pues ésta no es el elemento importante de la interacción” (Gutiérrez, 2016b, p. 329). Con ello, se puede poner en tela de juicio el discurso oficial que sostiene a la interculturalidad acrítica y funcional, y desplaza en la vía de los hechos el establecimiento de la conversación intercultural horizontal como expresión de igualdad intersubjetiva en la dimensión relacional de las diferencias.

Tensión reflexiva, dimensión relacional dialéctica

En el encuentro cultural también se presenta la amenaza del desencuentro, la interculturalidad expresa un mundo de tensiones y contradicciones derivadas de las diferencias, como bien se señala: “La interculturalidad es un campo problemático en proceso de construcción [...] es también un campo de batalla atravesado por posiciones ideológicas que amenazan seriamente por reducirla a una metáfora vacía de contenido” (Santos, 2016, p. 211).

Las relaciones interculturales no pueden ser vistas solo como una aspiración angelical y armoniosa entre culturas (Sartorello, 2016), son disputas abiertas y soterradas de conflicto permanente en esta idea por encontrar “una teoría de los conflictos en las sociedades que exigen mediaciones entre una hermenéutica del sentido cultural y un modo pragmático de comprensión de un sujeto-implicado” (Salas, 2006, p. 28). Por eso, se tiene que reconocer que las diferencias se manifiestan en infinidad de desencuentros como parte de esta dialéctica entre culturas diferentes y en conflicto permanente. En el encuentro, la presencia de las tensiones como fenómeno inevitable de los procesos interculturales son la puesta en escena de cosmovisiones, hermenéuticas, valores, significados, representaciones, simbolismos y subjetividades distintas que alientan el conflicto.

Diferencia-identidad, dimensión relacional ontológica

Somos seres con fuertes particularidades que nos hacen ser diferentes, nos desarrollamos en un ámbito contextual tan penetrante que, con nuestra diferencia del ser, nutrimos la particularidad ontológica del grupo cultural al que pertenecemos. Con la misma pasión con que se defiende la identidad, queremos salvaguardar nuestra diferencia, ésta “se entiende como realidad humana y espacio donde se inscriben las distintas culturas [...] la identidad de los grupos es la existencia y expresión de lo específico que da sentido a la diversidad” (CGEIB-SEP, 2006, p. 20). Es en la diferencia como nos constituimos y contextualizamos al grupo cultural pues es la base de nuestras cosmovisiones y representaciones simbólicas que dan sentido al entendimiento y comprensión de la vida comunitaria y búsqueda de la igualdad. Por ello, la diferencia cultural se pone como la primera disputa para el encuentro con el Otro, se defiende a ultranza, porque dialécticamente dicha diferencia es el sostenimiento de su propia identidad, como sostiene Laclau (1996):

Porque si cada identidad está en una relación diferencial, no antagónica, con todas las demás identidades, la identidad en cuestión es puramente diferencial y relacional; en consecuencia, ella presupone no solo la presencia de todas las otras identidades sino también el espacio global que constituye las diferencias como diferencias (pp. 54-55).

Es en el encuentro entre culturas donde se reconoce la diferencia y la identidad con el Otro, en efecto, los seres humanos necesitamos y buscamos en todo el trayecto de nuestra existencia ser aceptados y apreciados por el Otro; esto último, tiene una connotación diferente cuando en un discurso unilateral basado en la diversidad

funcional de respeto a secas y ser tolerantes se pretenden ocultar las asimetrías y las desigualdades entre los grupos culturales. En el encuentro uno va conociendo y apropiándose de la otra cultura a partir del dominio y del conocimiento de la propia.

Contextualidad-universalidad, dimensión relacional epistémica

Los saberes situados de la contextualidad contienen la singularidad y particularidad identitaria de los pueblos originarios, de su fuerza y presencia histórico territorial, saberes que devienen de una visión de orden del cosmos, que constituye la lógica del pensamiento y espiritualidad de las identidades culturales. Como bien lo expresa Ricardo Salas: “dos posiciones teóricas extremas, aparentemente inconciliables: universalismo y contextualismo [...] Por la segunda, se propone que los contextos culturales son los únicos que permiten justificar los diversos bienes plurales (...)” (2006, p. 20). Por ende, Salas (2006) plantea el sentido de que una postura extrema del contextualismo niega lo otro conllevando a tener sus riesgos.

Precisamente las posturas endógenas que se manifiestan en ciertos grupos indígenas, pretenden justificarse y legitimarse, debido a la línea delgada entre la vitalidad contextual de las singularidades culturales, resistencias y reivindicaciones históricas de los pueblos y, la universalidad como imposición de una identidad global cuestionada porque la sostiene una hegemonía cultural. Sin duda el saber universal constituye la episteme dominante en la historicidad de la civilización moderna, es decir, es el conocimiento científico y social validado desde la posición eurocéntrica y occidentalizada, así como el *logos* que hegemoniza el saber y lo despliega hacia todas las dimensiones de la formación humana.

La universalidad es la identidad superior que hace posible el reconocimiento y la aceptación epistémica en la mayor parte del género humano desde la modernidad y la colonialidad. Sin embargo, la debilidad de ese saber universalizado es que propiamente dicho, emana de una parte geográfica de Europa y Norteamérica.

Como parte de la dinámica social y la lucha por la hegemonía intercultural, se debaten distintas posturas filosóficas e ideológicas que no solo contienen en sí mismas la explicación y comprensión de la relación entre las culturas, a su vez se presentan distintas visiones y significados de la propia interculturalidad. En esta riqueza conceptual se encuentra la afrenta intelectual y de praxis social para apropiarnos de una epistemología intercultural, contextual lo suficientemente universal (Beuchot, 2005), que permita darles sentido a distintos espacios del conocimiento y la convivencia cultural.

La integralidad explícita e implícita de las categorías teórico-conceptuales se muestran en los distintos ejercicios de tratamiento e interpretación de las voces de estudiantes y docentes normalistas, seguimos en la continuidad de lo que se fue encontrando y los procesos de interpretación orientados por la perspectiva teórica/conceptual. Aquí, damos cuenta de algunos:

“Es interacción, es conversación entre pares desde la otredad de ambos para establecer una conversación luego de que yo soy Mé’phaa, yo soy Náhuatl. Para generar esta interculturalidad primero hay que provocar ese intercambio verbal, por eso mi concepto de interculturalidad es conversar, interacción desde la otredad, pero también desde mi otredad, o sea, yo

soy diferente, tú diferente, yo te comprendo y por eso conversamos, tú me das, yo te doy, nos aportamos, y en esta escuela creo que sí hay condiciones de generar esto que digo” (N4024G).

Análisis categorial

Conversación intercultural, intercambio.

Lectura teórica

La interculturalidad, desde su cimiento filosófico y ontológico, es intersubjetividad que deviene de la conversación con el Otro. Es un intercambio de saberes desde la identidad lingüística y cultural propia, desde la alteridad. A la vez, desde la diferencia, la singularidad y particularidad. En la conversación intercultural analógica se entrecruzan el sentí-pensar de quienes conversan, por eso es un fenómeno intersubjetivo, en el que las diferencias e identidades se mueven en tensión dialéctica para alentar la comprensión y el entendimiento con el Otro. Compartir, el dar y el dar(se) con el Otro es un principio fundamental de la interculturalidad. Esto significa que, desde la experiencia docente, existen aproximaciones aceptables y se afirma que hay condiciones en la escuela normal para la conversación analógica hacia una conceptualización y praxis de la interculturalidad que se posicione desde la diferencia.

Bricolaje analógico

La interculturalidad es conversar con la alteridad, es intersubjetividad ontológica. La conversación parte de la existencia del ser diferente, de los saberes provenientes de la singularidad cultural contextualizada, de esos rasgos identitarios que posibilitan las interacciones y el intercambio verbal. La interculturalidad resignifica y le da sentido a la conversación, como compartencia del saber dar(se) en el que ambos aportan y donde las relaciones de alteridad se acercan a su máxima aproximación sin negar que en el encuentro de las diferencias se provocan conflictos. Es una interculturalidad dialéctica que hace pervivir la tensión en una coexistencia armonizada por la analogía, para lo cual se afirma que existen las condiciones dentro de la escuela normal para arribar a un escenario de conversación intercultural analógica.

Conversar con la teoría

La raíz conceptual de la interculturalidad es la intersubjetividad (Ricoeur, 2005). Y esta última solo tiene sentido en la conversación desde la alteridad que hace posible el encuentro de individuos y de culturas (Salas, 2006). Conversar saberes es intercambio que da vida a la compartencia (Martínez, 2016), como proceso comunicacional (García Canclini en Adéle, 2018) de la relación humana y de relación pedagógica entre culturas. Sin embargo, esta concepción de “horizontalidad” conversacional entre identidades y culturas, no es suficiente. La conversación intercultural analógica como dimensión relacional intersubjetiva parte de la diferencia, es en la lógica de la dife-

rencia (Gutiérrez, 2016b) donde se hace posible el encuentro de los comunes, las semejanzas y se permite el entendimiento y la comprensión de la cultura y la identidad del Otro.

En esta conversación analógica se pueden acercar con sutileza y prudencia las particularidades y singularidades del grupo cultural con las identidades universalizadas. Esta veta conceptual de una conversación intercultural analógica puede aproximar a una comunicación humana y pedagógica de mayor hospitalidad de escucha, palabra y entendimiento en la escuela normal, como lo muestra el siguiente testimonio:

“Cuando llego a clase les hablo en español, yo no sé hablar ninguna lengua originaria. Llego y les hablo en español, doy las reglas del juego de cómo se va a desarrollar la clase, todo en español y desde una posición de dominio. Los jóvenes aceptan pasivamente. Tú llegas al aula y a todos los jóvenes los escuchas hablar en español, la conversación de la interculturalidad es en español. En general en docentes y estudiantes hay un vacío epistemológico y ontológico; es decir, no hay siquiera un acercamiento a qué concibo yo o cómo concibo el concepto de interculturalidad, no hay. Si le preguntamos a cualquier docente o estudiante, no nos va a decir que entiende exactamente por interculturalidad, eso denota esta ausencia epistemológica, ese vacío ontológico de no saber qué es exactamente el término de interculturalidad. No hay intercambio y diálogo entre sus saberes de lengua, ¿Por qué? Porque la inmensa mayoría de docentes solo hablan español, son monolingües y son muy poquitos los docentes bilingües” (N4010G).

Análisis categorial

Hegemonía lingüística y pedagógica, vacío ontológico/epistémico, extravío conceptual.

Lectura teórica

El docente monolingüe asume una posición de control y dominio en los procesos de enseñanza y aprendizaje entrando en tensión con los saberes y las formas de comunicación escolar con las otras identidades diferenciadas. El estudiante bilingüe es obligado a aceptar y a aprender desde un horizonte pedagógico que se aleja de las cosmovisiones y saberes de sus pueblos originarios y las nuevas identidades culturales.

Lo anterior, configura ese vacío epistémico y ontológico que alienta la dispersión y el extravío conceptual para comprender y darle sentido a los procesos interculturales ya que al no generar la conversación de saberes y las aproximaciones de sus concepciones, cosmovisiones y experiencias de vida comunitaria, se tiende a la pérdida de identidad cultural que, no solo los lleva a confundirse en los significados y sentidos de la vida escolar intercultural, sino que también se impone una alienación que va socavando el desarrollo de las lenguas indígenas.

Bricolaje analógico

Circunscribir la concepción de la interculturalidad sólo con el español, en una relación asimétrica de hegemonía lingüística y pedagógica, que no considera los saberes, cosmovisiones y lenguas de las otras identidades culturales provoca en los docentes y estudiantes un vacío epistémico y ontológico que imposibilita el entender y comprender el sentido de las relaciones interculturales. Con ello, se promueve la confusión y la dispersión conceptual de la interculturalidad. Por eso, al afirmar que no hay un acercamiento reflexivo que los oriente a darle sentido y significación al concepto, se provoca un fuerte extravío y relativismo conceptual que arroja una pérdida de su identidad cultural y negación a seguir fortaleciendo su lengua originaria.

Conversar con la teoría

En la escuela normal, las conversaciones que se establecen en las áreas de convivencia social, cultural y pedagógica son en español. La cosmovisión hegemónica (Dussel, 2011) es la del docente y estudiante mestizo, es en esta posición de dominio lingüístico y de “violencia epistemológica” (Fornet-Betancourt, 2007) donde se recrea y se justifica el aparente diálogo intercultural. De este modo, los saberes de los pueblos originarios y de las “nuevas identidades culturales” (García Canclini en Adèle, 2018) no son tomados en cuenta como debiera de ser, alentando ese vacío ontológico y epistémico que restringe el saber ancestral, la vida comunitaria y las situaciones de la experiencia cotidiana, mismas que hacen posible que haya una verdadera conversación intercultural.

La crítica válida, es que estas interpretaciones fundamentan la dispersión, extravío y el relativismo conceptual, la “pérdida de la identidad cultural” (Zúñiga, 2011), lingüística y la negación misma de la conversación.

Tejer, sin dejar de andar ni perder el camino... ¿Cómo se procesó?

En la metodología [...] se recomienda [...] que se exponga todo el procedimiento, desde la problematización hasta la elaboración de las conclusiones; la metodología no debe de reducirse a la fase de trabajo de campo.

José Guadalupe Sánchez Aviña

La hermenéutica analógica tiene la propiedad de ser teoría y a la vez, práctica metodológica que tiene lugar como instrumento de interpretación, esto es “hermenéutica docens y la hermenéutica utens” (Beuchot, 1997, p. 14). Pensemos en el ejemplo de la frase “*Se aplicó la entrevista*”. Donde podemos decir que, “una entrevista es literalmente una entre-vista, un intercambio de visiones entre dos personas conversando sobre un tema común” (Kvale, 2011, p. 46). La entrevista es una técnica que da cuenta de las experiencias y los significados de esa complejidad cotidiana de los sujetos (Kvale, 2011), con la intención de recuperar el sentir y el pensar que tienen los sujetos sobre los procesos interculturales.

El uso de la entrevista semiestructurada dentro de esta investigación permitió generar una puerta de interacciones, es decir, una mediación analógica entre la técnica de la entrevista estructurada, cerrada y univocista (Beuchot, 2017), con la entrevista a profundidad abiertamente subjetivista de corte equivocista.

Se seleccionaron tres docentes del colectivo de investigación y tres estudiantes sugeridos por la Academia de Lenguas. Ambos pertenecen a distintas culturas y áreas lingüísticas de la escuela normal. Las transcripciones de las grabaciones se realizaron a texto directo y la voz del entrevistado dio claridad para mantener la originalidad, la intencionalidad, el sentido de la palabra y los enunciados (Gibbs, 2012). En el tratamiento de datos de la entrevista se consideraron las orientaciones y recomendaciones de Graham Gibbs (2012) y de Michele Knobel y Colin Lankshear (2001). Estos últimos, afirman que el conjunto de interacciones intersubjetivas a través de la verbalidad, se derivan de las transcripciones entendidas como representaciones visuales (Knobel y Lankshear, 2001); evidentemente que “la transcripción es un proceso de interpretación” (Gibbs, 2012, p. 32), porque en la vía de los hechos al realizar la entrevista “el investigador llega a decisiones sobre lo que se escribirá, sobre la manera en que eso se escribirá” (Knobel y Lankshear, 2001, p. 79).

Por la naturaleza del objeto de estudio, el procesamiento de los datos se hizo de forma manual de acuerdo al énfasis que hace Richard Sennett (2019) en el sentido que “la máquina inteligente puede separar la comprensión mental humana del aprendizaje manual [...] Cuando esto se produce, las capacidades conceptuales humanas se resienten” (p. 55).

Por tanto, frente a la cantidad de sentires y pensares vertidos por parte de los entrevistados, se tomó la decisión de no aplicar ningún programa digital y hacer todo el proceso de agrupaciones e interpretaciones de manera directa. Así, el tratamiento de los datos generados por las entrevistas, fue a través de registrar el “usar `análisis categórico´ para [...] lograr tener códigos y categorías de códigos e identificar las relaciones que existan entre ellos, [...] Siempre que pensemos [...] situar los datos sistemáticamente en categorías, pensemos la codificación como una técnica para identificar” (Knobel y Lankshear, 2001, p. 83).

Por el lado contrario y de acuerdo a Steinar Kvale “un investigador puede leer sus entrevistas una y otra vez, reflexionar teóricamente sobre temas específicos de interés, redactar una interpretación y no seguir [...] combinación sistemática de técnicas...” (2011, p. 151). Este análisis de entrevista como lectura teórica, es en cierta medida un desafío interpretativo por su densidad en la reflexión conceptual donde, guardando las debidas distancias, ejemplifica la propuesta de “lectura teórica” con los estudios de Bourdieu, porque como lo afirma Steinar Kvale, al no aplicar técnicas tradicionales significa que “esto puede indicar quizá que el recurso a herramientas analíticas específicas se vuelve menos importante con un conocimiento extenso y teórico del tema de una investigación y con un interrogatorio de entrevista inspirado teóricamente” (2011, p. 152).

Con la aplicación de la hermenéutica analógica, se realizó el acercamiento prudencial de los dos registros y se obtuvo la tercera interpretación que dio resultado a un bricolaje de tipo analógico. El término “bricolaje se refiere a la mezcla de discursos técnicos en el que el intérprete se mueve libremente entre técnicas analíticas diferen-

tes [...] el bricolaje supone una interacción libre de técnicas durante el análisis” (Kvale, 2011, p. 150). El bricolaje se constituyó a partir de una relación dialéctica analógica (Beuchot, 2019) del análisis de entrevista como lectura teórica, con el análisis categórico.

En el análisis de resultados de la entrevista como lectura teórica predominó la subjetividad del investigador, pero, con sutileza se acercó al proceso interpretativo del análisis categorial. A diferencia del bricolaje tradicional en el que a los “métodos mixtos no se concede primacía epistemológica a ninguno” (Kvale, 2011, p. 151).

Dentro del bricolaje analógico sí hubo primacía epistémica del análisis de la lectura teórica ya que es el lector-investigador y su subjetividad lo que permitió tener un acercamiento prudencial con los resultados del análisis categórico y de este modo tener una mejor interpretación y comprensión de los datos resultantes de la entrevista semiestructurada.

Finalmente, hasta este momento del procedimiento interpretativo, lo que se fue encontrando se colocó a la luz de los aportes, formulaciones y fundamentos teórico-conceptuales de la investigación. En dicha conversación de los procesos empíricos con la teoría, resultaron los hallazgos que se han venido presentando en los apartados anteriores y son, los que dan sentido al posicionamiento teórico, conceptual y metodológico, como se ilustra en los siguientes ejemplos:

“¡Claro! Estamos en desventaja, aunque somos mayoría en esta escuela, nosotras las mujeres casi no participamos en las decisiones fuertes, porque la mayoría de los docentes son hombres y los normalistas varones siempre quieren imponerse. No hay ninguna maestra

bilingüe que nos de clases aquí; pero lo peor, hoy como estudiantes y mañana como maestras tenemos que luchar doble o triple: contra un machismo terrible, contra los acosadores, y contra los violentos. Nuestra condición de mujer aquí en la Montaña es triste, porque no sabemos cuándo pueda cambiar” (N1017L).

Análisis categorial

Inequidad, subalternidad, machismo, violencia estructural.

Lectura teórica

Al igual que en el contexto territorial, en la escuela normal se percibe una atmósfera de pacto patriarcal en todas las dimensiones de las relaciones humanas, sociales y pedagógicas. Las estudiantes normalistas la viven, pero es muy difícil que lo expresen con libertad; es una subjetividad de temor e inseguridad construida desde su historia de vida familiar, social y escolar. El que no haya ninguna docente hablante de una lengua indígena da cuenta de las asimetrías lingüísticas y culturales, sin olvidar el énfasis de la desventaja, precisamente es por su condición de mujer que tiene que enfrentar todo tipo de violencias físicas, psicológicas, emocionales, simbólicas y estructurales.

Bricolaje analógico

Hay una marcada posición de subalternidad que profundiza la exclusión y la inequidad en las estudiantes normalistas; si bien es cierto que la magnitud de la fuerza patriarcal del contexto es enorme, existe una desventaja tangible en las masculinidades escolares, ya que no existe una nueva aceptación de las relaciones humanas, sociales y pedagógicas que reconozcan la horizontalidad del respeto a la mujer y de su importancia en la toma de decisiones dentro del poder.

Indudablemente la subjetividad construida desde su condición de mujer en casa, el barrio, la comunidad y el contexto regional alientan el temor y la inseguridad. Los campos de batalla que enfrentan como estudiantes y después como maestras son múltiples, les crea temor ante el machismo, el acoso sexual y las violencias de todo tipo frente a su contexto.

Conversar con la teoría

Las condiciones de vulnerabilidad de la mujer, incluidas las estudiantes normalistas, están debidamente documentadas no sólo en las estadísticas oficiales que señalan una mayor marginación, exclusión y rezago por la condición de mujer (CONEVAL, 2020; Tlachinollan XXIII Informe, 2017). Sino también en los testimonios de la carga del trabajo familiar, la crianza, el sustento del hogar de madres solteras y la sobreexplotación en el caso de las jornaleras agrícolas (Tlachinollan XXIII Informe, 2017).

Este escenario de abandono y fragilidad, aunado al desgarrador sistema patriarcal de “violencias físicas, psicológicas, sexuales, simbólicas y estructurales” (Sánchez, 2021), configuran esta subjetividad de miedo e inseguridad que permea en el comportamiento subalterno de las relaciones humanas, sociales y pedagógicas de las estudiantes normalistas.

La apuesta en la Propuesta Curricular Base para la construcción de los nuevos planes y programas de estudio (Colectivo Nacional, 2021), tiene que considerar esta asimetría de género y enfrentarla desde la reconstrucción curricular bajo un nuevo enfoque que genere condiciones de una nueva subjetividad de las estudiantes y futuras maestras de la Montaña guerrerense. Como se lee en el siguiente fragmento:

“Esto me lleva a un recuerdo, en años recientes, en una clase al estar en el aula interactuando ahí con los jóvenes, al hacer una pregunta, se levanta una joven y me contesta en su lengua, y yo ¡puaf! Porque no le entendí a su lengua, y la jovencita después de que termina en contestarme la pregunta en su lengua Me’Phaa, me la traduce y al final me increpa y me dice:

-Ya ve, yo sí sé hablar su lengua y usted no entiende la mía, como creer que esta escuela es intercultural si usted no es bilingüe, yo sí.

Me sorprendí, y seguimos el intercambio del diálogo, pero después me puse a reflexionar lo que me dijo y así lo interpreté:

-Existo como cultura, no nada más por mi lengua, también tienes que hablarme, razonar en términos de mí, de mi lógica de razonamiento de mi perspectiva de vida, yo aquí estoy, yo soy Me’Phaa y tú eres mestizo

-O sea, ¿Qué conflicto hay? ¿Cómo entender esta tensión dialógica?” (N4006G).

Análisis categorial

Experiencia escolar, lengua originaria, desconocimiento de la lengua, tensión lingüística, negación intercultural.

Lectura teórica

La barrera lingüística adquiere signos de indignación cuando el ambiente pedagógico es hegemonizado por el idioma español. Desde el trabajo docente en la escuela normal, las dimensiones epistémicas y éticas se despliegan desde una sola visión, la de la cultura de dominación por el mestizo. La reacción del Otro proveniente de la cultura indígena desajusta la normalidad pedagógica cuando cuestiona el *ethos* impuesto a partir del código de comunicación. Y es el desconocimiento de la lengua del Otro lo que circunscribe en primera instancia el rasgo distintivo de la negación intercultural.

Es a partir del estudiante bilingüe y el docente monolingüe, como se presenta esta tensión de la relación dialógica que no permite el encuentro de cosmovisiones y epistemes diferentes, de lógicas de pensamiento que devienen del vivir comunitario en convivencia con estructuras de un pensar cultural barroco y occidentalizado. Esta realidad inercial es la que debe de ser cuestionada desde los encuentros culturales en el aula.

Bricolaje analógico

Las tensiones en el aula entre el docente monolingüe hablante del español y los estudiantes bilingües, se recrean en un ambiente pedagógicamente hegemonizado. Es el mestizaje barroco y occidentalizado quien impone el lenguaje y los procesos de aprendizaje. Desconocer la lengua y la cultura del Otro, provoca una reacción de indignación que le da sentido al conflicto lingüístico, develando la negación de la interculturalidad en la escuela. Es esta subjetividad que hace posible la resistencia y visibiliza que la tensión no es solo lingüística, sino que, al poner el deseo del reconocimiento de su identidad cultural, el estudiante exige del docente su sensibilidad para entender que hay otras lógicas epistémicas, éticas y ontológicas que parten desde sus cosmovisiones para entender la aceptación de la diferencia como primera instancia para el encuentro y la conversación cultural en el aula.

Conversar con la teoría

La vida cotidiana en el aula de la escuela normal manifiesta múltiples acontecimientos que configuran ambientes de tensión y conflicto (Beuchot, 2005). La hegemonía epistémica y lingüística del docente mestizo, aceptada y normalizada en la subordinación pedagógica del estudiante tiene sus límites (Gutiérrez, 2016a). Precisamente, el código dominante en los procesos de comunicación en el salón de clases crea un *ethos* pedagógico sumamente vulnerable a las reacciones inesperadas del estudiante de los pueblos originarios. La conversación se interrumpe por causa de esta dominación pedagógica (Zúñiga, 2011) y la interculturalidad se constriñe al uso de la lengua.

La exigencia de reconocer y aceptar la identidad cultural (CGEIB-SEP, 2006) y las lógicas de razonamiento y sentí-pensar diferente, se alejan del intercambio y el encuentro cultural que debe prevalecer en las relaciones escolares. Aquí, en estas realidades, la hermenéutica analógica y su dialéctica de la diferencia (Beuchot, 2019), pueden orientar a una conversación que acerque con sutileza las posiciones extremas, amortiguando la tensión para darle sentido a la coexistencia de las diferencias culturales (Gutiérrez, 2016b) entre el docente mestizo y el estudiante indígena, por ejemplo:

“Pero, cuando se dan esas ceremonias ¿Qué pasa con los mestizos? ¿Qué pasa con nosotros? Nosotros no nos integramos, somos observadores, y observar no es interculturalidad, observar no es conversar, no se contribuye, no tiene creatividad. El mestizo hay va y agarra un [...] si es gastronómico come algo, pero no se involucra en los aspectos eminentemente culturales” (N1014G).

“He visto muy poco interés por parte de los compañeros mestizos, incluso de maestros cuando se realiza un evento de compañeros hablantes de una lengua. Los maestros que organizan son bilingües y los dejan solos a ver como sacan el trabajo. Eso es lo que yo he visto, que no existe esa convivencia de las culturas que dicen que debe de haber aquí en la escuela” (N1015L).

“Fíjate que muchas veces bajábamos a cantar, nos veían ahí, pero igual nunca se nos acercaron maestros monolingües, ¿Qué están haciendo? ¿Eso qué es? Hay maestros que preguntan que cuando estás haciendo un acto ritual, una conmemoración, ¿Oye y que están haciendo los bilingües? ¿Y eso qué es? Entonces te sientes mal, cómo es posible que alguien que trabaja en una escuela intercultural bilingüe pregunte esas cosas” (N2026S).

“Cada año se realiza la actividad del día de las lenguas, pues yo pude notar que hay desinterés por parte de las personas mestizas, no se involucran tanto en actividades de ritualidad o de las costumbres que existen aquí en la escuela, a pesar de que es intercultural como lo dicen” (N1010L).

“No se da porque notamos que hasta en las actividades que se organizan: aquí los Na Savi, aquí los Nahuas, aquí los Me’Phaas y allá los mestizos y como que la interculturalidad no es la unión que existe, no hay mucha integración por parte de los mestizos, como que no le dan importancia” (N1011L).

Análisis categorial

Desinterés mestizo, trabajo del docente bilingüe, inexistencia de convivencia intercultural, desconocimiento de la cultura indígena.

Lectura teórica

La iniciativa de los docentes indígenas con sus estudiantes cuando se dan estas representaciones de su cultura, es un sentir en la soledad, porque el mestizo solo observa, se sorprende por la ritualidad de la ceremonia, por la belleza del vestido y el sabor de la gastronomía indígena pero no se involucra, no indaga en la memoria cultural ni lo toma como saber pedagógico. Esta falta de interés por la cultura del Otro, ha venido permeando en los espacios de convivencia y aprendizaje escolar; ese

desinterés principalmente del docente y estudiante mestizo, crea subjetivamente una ruptura cultural, una ausencia de un interés de saberes, generando la falta de un conversar intersubjetivo para comprender, entender y apreciar al Otro.

Es un desinterés penetrante hacia el estado de ánimo del Otro que hace explícito y tangible la negación de la interculturalidad por la inexistencia de la convivencia entre las culturas. Así pierde sentido cualquiera de las concepciones que se tenga de la interculturalidad y su enfoque en el proceso formativo de los docentes bilingües. En esta adversa y reveladora actitud, es decir por el desinterés por la cultura del Otro, se genera una serie de tensiones y conflictos que, de manera soterrada o descarnada, repercuten en el conjunto de dispositivos pedagógicos que insisten en la aproximación de los encuentros de las identidades culturales en el quehacer de la escuela normal.

Asumir una reorientación de fondo en la formación de los futuros docentes bilingües, requiere de desplegar una estrategia conversacional de toda la comunidad normalista donde se atienda y se erradiquen las actitudes de desinterés por la cultura del Otro, se promueva la folklorización e indigenización de la cultura y disminuyan las posturas hegemónicas y avasallantes que dificultan la intersubjetividad conversacional.

Bricolaje analógico

Frente al esfuerzo por la muestra cultural del docente bilingüe y estudiante bilingüe, la respuesta del Otro es la apatía, los ignora, los observa, pero no voltea a mirarlos en su interior, no respeta, no entiende, no aprecia, no indaga ni se involucra; el docente mestizo asume una actitud de completo desinterés por la cultura del Otro. Este desinterés mestizo significa todo en la relación intercultural puesto que es el acto que trastoca toda la relación humana, social y pedagógica y convulsiona a las identidades culturales que cohabitan en la escuela normal.

Son una muestra de la crisis intercultural y su enfoque en la escuela expresado a través de los cuestionamientos "*¿Qué están haciendo los bilingües? ¿Eso qué es?*". Esa ignorancia y desinterés provoca un desánimo y permea todo el conjunto de relaciones pedagógicas vitales para el proceso formativo de los estudiantes. Dicha actitud de desinterés por la cultura del Otro promueve en la escuela normal una serie de posturas que niegan rotundamente la vigencia y conceptualización de la interculturalidad. Evitar que continúe lo anterior, requiere de una reorientación en el enfoque formativo de los docentes bilingües, para que mediante la conversación se instaure una nueva relación cultural que frene las actitudes de desinterés mestiza y genere espacios de mayor entendimiento, atención, comprensión, respeto y aprecio por la cultura del Otro.

Conversar con la teoría

En la escuela normal se realizan ceremonias, ritualidades y actos que conmemoran el saber lingüístico, al día de la mujer indígena y de los pueblos originarios. Portar la vestimenta y las muestras gastronómicas en estos días representativos, son la manera de interpretar y concebir las relaciones entre las culturas. Así, dan cuenta de su presencia y hacen visible su interés y deseo para ser reconocidos y apreciados por el Otro (Taylor, 2001). *“¡Mírame, aquí estoy, yo existo!”*, son formas de expresar su identidad cultural y social y la exigencia de dejarse mirar por el Otro.

Sin embargo, la respuesta es la contemplación, la apatía y el desinterés, son actos donde se concreta a observar, no hay intencionalidad de involucrarse o saber más. Este hecho manifiesto carente de sensibilidad, convulsiona la relación social y pedagógica y crea una subjetividad de indignación y sentimiento de incompreensión en el docente y estudiante indígena.

Los hechos, alientan el desconocimiento e invisibilizan los rasgos distintivos que dan identidad y pertenencia al grupo cultural (Villoro, 1998). Lo que se instala en el imaginario escolar es la folklorización e indigenización (Colectivo Nacional, 2021) de la interculturalidad. Indudablemente estos elementos generan un conjunto de tensiones y conflictos en el que las posturas hegemónicas y excluyentes no solo entorpecen los procesos de intersubjetividad, sino que trastocan todas las dimensiones de la formación docente y provoca una profunda crisis de relaciones humanas y culturales.

Evitar que la inercia se profundice, requiere en primera instancia, reconstruir el enfoque formativo para los docentes bilingües a partir de una reconceptualización y reorientación hacia una interculturalidad analógica (Beuchot, 2005), como se evidencia en el presente testimonio:

“¡Mira! Voy a decir una cosa que creo que muy pocos la dicen, tampoco soy el único que la va a decir. Yo digo que la modalidad de la escuela se hace llamar intercultural bilingüe, porque bilingüe sí lo es, asisten alumnos de las lenguas originarias, o sea, hablan la primera lengua y hablan la segunda lengua que es el español. Pero intercultural no lo es, ¿Por qué no lo es? Para empezar, interculturalidad no es ni siquiera una asignatura, solamente es una pronunciación, una pronunciación que responde más al término global, a esta globalización” (N1012S).

“¿Por qué digo que en la escuela no se vive la interculturalidad? Porque la mayor parte de los docentes son mestizos y solo hablan el español. No practican la interculturalidad, o sea, yo me atrevería decir que muchos a la mejor interpretan la interculturalidad a su modo, a su gusto, pero no la practican” (N1014S).

“Pero no veo a jóvenes decididos que practiquen su cultura, que digan convencidos: “Yo soy de esta cultura”. Reniegan de su identidad a partir de que no se quieren comunicar en la propia lengua” (N2001S).

Análisis categorial

Identidad bilingüe, negación intercultural, hegemonía mestiza, globalización.

Lectura teórica

Hay una exclusión soterrada que inhibe al docente bilingüe a expresar con libertad su pensar y sentir, pero se atreve, al demostrar y comprobar que la institución sí es bilingüe porque los estudiantes provienen de las comunidades originarias y hablan su lengua. Se niega el carácter intercultural a la escuela normal, porque no se encuentra explícitamente en el currículo.

La interculturalidad como pronunciación corresponde a ese vacío de contenido, de una imposición hegemónica social y culturalmente globalizada como afirmación política ideológica a lo dado desde la institucionalidad. La negación de la interculturalidad en la escuela normal, al ser la mayoría de docentes que solo hablan español, reduce la relación cultural al uso de la lengua al igual que la política educativa del Estado reduce la interculturalidad a los pueblos indígenas.

Lo anterior, abona a que se haga presente un fuerte relativismo conceptual de la interculturalidad que se dispersa en la ambigüedad y en formas de interpretación y prácticas que pierden el sentido formativo. Al no hablar en los códigos de comunicación en la lengua originaria, de facto, hay una negación lingüística que alienta el desprendimiento de sus características identitarias. Por eso, al renegar de la identidad propia se va perdiendo el sentido del arraigo comunitario haciendo cada vez más complejo el proceso de formación de los docentes bilingües.

Bricolaje analógico

Existe un ambiente que inhibe la confianza del docente bilingüe para expresarse. Sin embargo, se pone énfasis en el bilingüismo de los estudiantes y algunos docentes como la característica que define la modalidad y enfoque escolar. Negar la interculturalidad en la escuela normal, es porque no se le da sentido ni se encuentra como componente y matriz transversal del currículo y cae en el vacío semántico al designarla como una simple pronunciación y ser parte de una estrategia de dominación cultural derivada de la globalización.

Sin embargo, tampoco se minimiza la percepción de la negación de la vida intercultural en la ENRM, ante la hegemonía lingüística y cultural de la mayoría de los docentes mestizos al imponer su visión pedagógica y epistémica en el aula. La idea está inscrita en el sólo uso de la lengua, al igual que la concepción oficial de una interculturalidad sólo para los indígenas, genera un ambiente escolar donde el relativismo conceptual aleja la posibilidad de un encuentro de coincidencias para darle sentido a las relaciones culturales en la formación de los docentes bilingües.

El desprendimiento paulatino de sus anclajes identitarios, obstruye el sentido del arraigo comunitario ya que es uno de los propósitos que, al igual que el intercambio y la conversación intersubjetiva, son fundamentales en el proceso de formación integral de los futuros docentes bilingües.

Conversar con la teoría

La afirmación de que en la escuela normal sí existe y se reconoce la lengua materna y la segunda lengua, lleva categóricamente a determinar que lingüísticamente hay una apropiación de la identidad cultural (Beuchot, 2005; Gutiérrez, 2016a; CGEIB- SEP, 2006). Empero, este alcance significativo se ve disminuido, ante la otra afirmación de que en la escuela normal la interculturalidad es inexistente, no hay una práctica de ella tangible y objetiva, porque no se encuentra en la transversalidad pedagógica del currículo explícitamente dado.

El estigma de ser sólo una simple pronunciación responde más al “interculturalismo” como política educativa (Gutiérrez, 2016b) inmersa en el sentido de la “globalización cultural” (García Canclini en Adèle, 2018). Negar de facto la interculturalidad por el hecho de que la mayoría de docentes no son bilingües e imponen su “hegemonía lingüística, epistémica y pedagógica” (Beuchot, 2005; Santos, 2016), es reproducir la misma intencionalidad y la misma lógica discursiva de la política educativa de que la interculturalidad es sólo para los pueblos indígenas, sólo para los hablan una lengua originaria.

Lo anterior, se manifiesta en una amplia dispersión, confusión y extravío en la conceptualización de la interculturalidad en docentes y estudiantes de la escuela normal. Es un relativismo equivocista (Beuchot, 1997) que difumina y despoja de todo sentido a la interculturalidad al decir que en la comunidad normalista cada quien la entiende a su modo individual y muy particular forma de verla; infiere el nivel extremo en que se encuentra la dispersión conceptual y, por ende, su negación en la praxis escolar.

Esta frágil identidad puede ser reconstruida a partir de crear una nueva subjetividad pedagógica en la formación de los docentes; una nueva subjetividad ontológica, epistémica y lingüística (Beuchot, 2005), desde una nueva perspectiva de interculturalidad analógica.

Conclusión

Dos son las dimensiones que mueven la reflexión de este trabajo investigativo: la relación de lo teórico-conceptual y metodológico en el proceso interpretativo y, los niveles de complejidad de las relaciones interculturales. Si bien, este último, es tomado como referencia y contenido para develar los sentires y pensamientos de estudiantes y docentes, la suerte principal por hoy en este estudio, es la aplicación de la hermenéutica analógica y el posicionamiento crítico de su potencia interpretativa en una mayor densidad reflexiva.

Lo expresado en este escrito y la trayectoria que se fue tejiendo para posicionar y llamar la atención reiterada de que el objeto de estudio de la hermenéutica es el "texto", y su objetivo y finalidad la comprensión, nos convoca a todos, a no descuidar la radical importancia y vitalidad de la interpretación en todo el proceso de la investigación, desde la raíz. La gran inversión de tiempo y recursos en los proyectos indagatorios, pueden dar un salto al vacío si no se asume con profundidad, acuciosidad, crítica y relevancia a la interpretación.

En este sentido, la colocación epistemológica de la perspectiva hermenéutica analógica (como la novedosa contribución contemporánea de la filosofía mexicana a la filosofía universal hoy en día) nos puede ayudar a fortalecer los anclajes de nuestra intersubjetividad como praxis pedagógica y ofrecer mejores posibilidades de dar un mayor significado y el más amplio sentido a los trabajos de investigación que se realizan las escuelas normales.

Referencias

- Adèle, R. (2018). *La interculturalidad y sus imaginarios: Conversaciones con Néstor García Canclini*. Barcelona, España: Gedisa.
- Ángeles, I. (2017). *Pedagogía de la comunalidad, herencia y práctica social del pueblo Iñ Bakuu*. México: ENE, Oax.
- Bertely, M. (2013). "Debates conceptuales sobre educación multicultural e intercultural", en María Bertely Busquets, Gunther Dietz y María Guadalupe Tepepa, *Multiculturalismo y educación 2002-2011*. México: COMIE.
- Beuchot, M. (1997). *Tratado de hermenéutica analógica*. México: UNAM.
- Beuchot, M. (2005). *Interculturalidad y derechos humanos*. México: Siglo XXI.
- Beuchot, M. (2014a). *Hermenéutica analógica y ciencias humanas*. México: UACM.
- Beuchot, M. (2016a). *Hechos e interpretaciones hacia una hermenéutica analógica*. México: FCE.
- Beuchot, M. (2017). *Perspectivas hermenéuticas*. México: Siglo XXI.
- Beuchot, M. (2019). *Dialéctica analógica*. México: Capub.
- Bloch, E. (2007). *El principio esperanza [3]*. España: Trotta.
- Centro de Derechos Humanos de la Montaña Tlachinollan. Informes (2017) www.tlachinollan.org

- CGEIB. (2006). *El enfoque intercultural en educación, orientaciones para maestros de primaria*. México: SEP.
- Colectivo Nacional. (2021). *Propuesta Curricular Base: Para la Formación Profesional de Docentes en Educación Básica Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria*. México: Documento de trabajo, Colectivo Nacional, DGE SUM y UCIRed.
- Comboni, S. y Juárez, J. (2016). "La interculturalidad como proceso o como proyecto: un abordaje desde los procesos educativos", en Isabel de la Cruz Pastor, Humberto Santos Bautista y David Cienfuegos Salgado (Coords), *Interculturalidad, conocimiento y educación, diálogos desde el Sur*. México: Ediciones Trinchera.
- Conde, N. (2016). *Trabajos de hermenéutica analógica*. México: Torres y Asociados.
- CONEVAL. https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Guerrero/Paginas/Pobreza_2020.aspx (14/10/2021)
- Dussel, E.; Mendieta, E. y Bohórquez, C. (2011). *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino" [1300-2000]*. México: Siglo XXI.
- Dustchazky, S. y Skliar, C. (2000). "La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicaciones educativas". *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, año IV-Nº7. Junio 2000.
- Echeverría, V. (2019). "Prólogo", en Mauricio Beuchot, *Dialéctica analógica*. México: Capub.
- Fornet-Betancourt, R. (2007). La filosofía intercultural desde una perspectiva latinoamericana. *Lima, Revista Solar, No.3, año 3, pp 23-40*.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. España: Morata.
- Gutiérrez, D. (2016a). "Por una epistemología de lo intercultural", en Isabel de la Cruz Pastor, Humberto Santos Bautista y David Cienfuegos Salgado (Coords), *Interculturalidad, conocimiento y educación, diálogos desde el Sur*. México: Trinchera.
- Gutiérrez, D. (2016b). "Educación multicultural vs. saberes interculturales: a manera de epílogo", en Isabel de la Cruz Pastor, Humberto Santos Bautista y David Cienfuegos Salgado (Coords), *Interculturalidad, conocimiento y educación, diálogos desde el Sur*. México: Trinchera.
- Herrera, J. (2008). "La hermenéutica analógica-icónica", en Napoleón Conde Gaxiola (comp), *Contornos de la hermenéutica analógica icónica*. México: Torres y Asociados.

- Jiménez, Y. (2009). *Cultura comunitaria y escuela intercultural*. México: CGEIB-SEP.
- Knobel, M. y Lankshear, C. (2001). *Maneras de ver: el análisis de datos en investigación cualitativa*. México: Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. España: Morata.
- Laclau, E. (1996). "Universalismo, particularismo y la cuestión de la identidad", en *Emancipación y diferencia*, Argentina: Ariel.
- Martínez, J. (2015). *Educación comunal 2015*. México: Casa de las preguntas.
- Oviedo, A. (2021). *Eurocentrismo de los decoloniales*. Alteridad. https://www.alteridad.net/2021/04/08/santiago-castro-gomez-y-el-eurocentrismo-de-los-decoloniales/?fbclid=IwAR1-fQg-ildf33H6gG_fom6Cf-hqOBR36iH2n5iSxOw8w6hh2FZQja41Bb6c
- Ricoeur, P. (2005). *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. Madrid: Trotta.
- Rivas, P. y Beuchot, M. (2015). *Desarrollo de la nueva epistemología*. Colombia: Universidad del Cauca.
- Salas, R. (2006). *Ética intercultural ensayos de una ética discursiva para contextos culturales conflictivos. (Re) Lecturas del pensamiento latinoamericano*. Ecuador: Abya-Yala.
- Sánchez, M.: De la Hidalga, A.; Fuentes, A., et. al (2021). *Desgarramientos civilizatorios, Símbolos, corporeidades, territorios*. México: UIA Puebla.
- Sánchez, J. (2017). *El proceso de investigación en ciencias sociales*. México: UIA Puebla
- Santos, H. (2016). "Pensar la interculturalidad y la educación", en Isabel de la Cruz Pastor, Humberto Santos Bautista y David Cienfuegos Salgado (Coords), *Interculturalidad, conocimiento y educación, diálogos desde el Sur*. México: Trinchera.
- Sartorello, S. (2016). Convivencia y conflicto intercultural, jóvenes universitarios indígenas y mestizos en la Universidad Intercultural de Chiapas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), pp. 719-757.
- Sztajnszrajber, D. (2022). *Filosofía del otro* (1), en <https://youtu.be/IRCAJffKVnQ>
- Taylor, Ch. (2001). El multiculturalismo y "la política del reconocimiento". México: FCE.

- Tellez, D. (2016). "Ventajas de la hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot", en Napoleón Conde Gaxiola (coord.), *Trabajos de hermenéutica analógica*. México: Torres y Asociados.
- UIAW (Universidad Intercultural Amawtay Wasi). 2004. "Aprender en la sabiduría y el Buen Vivir", en Philipp Altmann, Buen Vivir como propuesta política integral: Dimensiones del Sumak Kawsay, FLACSO-Ecuador, *Mundos plurales, Revista Latinoamericana de Políticas y Acción Pública*, Vol. 3 (1), pp. 55-74 (<http://revistas.flacsoandes.edu.ec/mundosplurales/article/view/2318>).
- Villoro, L. (1998). *Estado plural, pluralidad de culturas*. México: Paidós.
- Viteri, C. (2002). "Visión indígena del desarrollo en la Amazonia". *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana* I (3): 1-6, en Philipp Altmann, Buen Vivir como propuesta política integral: Dimensiones del Sumak Kawsay, FLACSO-Ecuador, *Mundos plurales, Revista Latinoamericana de Políticas y Acción Pública*, Vol. 3 (1), pp. 55- 74. (<http://revistas.flacsoandes.edu.ec/mundosplurales/article/view/2318>)
- Zemelman, H., y Quintanar, E. (2007). *Conversaciones acerca de interculturalidad y conocimiento*. México: IPN y IPCAL.
- Zizek, S. (2008). "Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional", en Jameson, Fredric y Slavov Zizek, *Estudios culturales, Reflexiones sobre multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós.
- Zizek, S. (2021). *Como un ladrón en pleno día. El Poder en la Era de la Posthumanidad*. Barcelona, España: Editorial Anagrama.
- Zúñiga, J. (2011). "La filosofía de la pedagogía", en Dussel, E., Mendieta, E. y Bohórquez, C. (coord.), *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino" [1300-2000]*. México: Siglo XXI.

La formación ética – política del docente normalista en sus manifestaciones culturales en la Escuela Normal en la modernidad

Evelyn Cervantes Cerón
Jonathan Israel Valdez Regalado

El presente artículo lleva a cabo una reflexión de la función social de la Escuela Normal como espacio de formación docente; institución que desde su origen, se caracteriza por centralizar gran parte de su actividad formativa al cumplimiento del currículum dado, mismo que establece *un modo determinado* de ser docente. En este sentido, se lleva a cabo un análisis de la formación ética y política del docente normalista, acompañado de la comprensión de los conceptos de sentido y significado, acciones que no están explicitadas en el currículum, pero que se hacen manifiestas en las actuaciones y posiciones de las y los estudiantes normalistas dentro del campo profesional y en respuesta a las demandas de la escuela.

Este análisis establece una posibilidad de reconocer e identificar cómo es que las manifestaciones culturales y tradicionales del normalismo develan, dibujan y desdibujan *un modo de ser docente* y una particularidad de formación que se distingue de otras porque determina en gran medida una postura política y ética ante el mundo

frente al sistema económico y político, así como las formas de resistencia para el cambio y la transformación de las realidades y las desigualdades sociales, propósito de la escuela y de la práctica docente.

La metodología de trabajo a manera de ensayo desde un análisis crítico pretende visibilizar las prácticas culturales dominantes naturalizadas en la escuela que enajenan y alinean al docente normalista a un modo particular de ser y hacer mundo en total correspondencia con la ideología del pensamiento moderno, mismo que mediante el *deber ser*, la obediencia y el temor al castigo, crea conflictos y prácticas de desigualdad e injusticia que se utilizan para validar mediante un doble discurso, el de la institución y el de las políticas públicas para delinear la función social del docente que responde a las necesidades de un cierto tipo de mundo frente a realidad diversas y complejas. Así, esta reflexión pretende poner de manifiesto el perfil ético y político que por tradición se construye en el normalismo en México.

El docente, la docencia y la Escuela Normal

Comprender las manifestaciones culturales en la Escuela Normal (EN) requiere de centrar la atención en las acciones cotidianas que viven sus actores y que determinan las normas de convivencia, situando de manera particular, las formas de organización, estructura de tiempo, espacio y por supuesto de currícula que se gestan en la EN y que le diferencian de otros centros de formación para la docencia. Y es que las particularidades de la Escuela Normal versan en el significado y sentido que tienen

las acciones prácticas que en ella se manifiestan; en este texto se hace énfasis de análisis en las que tienen que ver con la formación ética y política del docente normalista.

La docencia es un tema central en la agenda política del país, en la última década, los medios de comunicación han tomado un papel central para informar, difundir y sensibilizar a la ciudadanía sobre los temas sociales y culturales; las reformas educativas colocaron al docente, la docencia y al ejercicio de las prácticas docentes en foco de atención y discusión, dada a través de medios de comunicación e información; empero ¿Con qué sentido? ¿Con qué significado?; manifestaciones, marchas y plantones son para la sociedad actual, las actuaciones sobre las que se analiza al docente y en este discurso se le coloca como el principal verdugo en el problema de “los maestros”.

Ante estos hechos vale la pena preguntarse ¿Cuáles son las representaciones sociales que los ciudadanos hacen con respecto al asunto “de los maestros”? ¿Cómo se ve, se entiende y se vive la “reforma educativa” y sus insistencias por evaluar a los docentes y que estos se “resistan”?; y en realidad ¿Cuál es el papel del docente hoy en día?, ¿Es el docente consciente del impacto social que tiene su labor?, ¿Hay significado y significancia en lo que el docente de hoy realiza de manera cotidiana en la escuela?, ¿El país valora y reconoce el papel social del maestro?

El esfuerzo por revisar hasta dónde el docente se conoce y se reinventa ante las exigencias y la información abrupta que se vierte en los medios de comunicación sobre su desempeño, es una de las aristas principales con la que se mira la construcción de la presente propuesta. En ella se subraya la importancia del ser docente hoy

en el contexto de un mundo global, inacabado, imperfecto; donde es preciso reconocer el sentido y el significado de su ser y hacer en el mundo, para el mundo y con el mundo, puesto que es a través de la educación que un país puede emprender o no su propio desarrollo.

El modelo educativo global y su política establecen los matices que la educación debe tener (siempre a favor del mercado mundial) y con ello, perfilan a través de los sistemas educativos de cada nación, el trabajo del docente. En México, es necesaria la reconfiguración del papel social del maestro, papel entendido como la relación político-pedagógica que el docente ha de asumir en su trabajo mediante un modelo educativo eminentemente pedagógico, congruente con el contexto social, económico, político, cultural y diverso en nuestro país, que busque crear al ciudadano mexicano, pero en donde convergen filosofías a veces congruentes, a veces contradictorias del proceso enseñanza y del proceso de aprendizaje.

En el ámbito educativo de acuerdo con Rivero (2013), la tesis de partida es el neoliberalismo y la globalización, prácticas sociales que conforman una totalidad socio-político-económica y cultural no exenta de contradicciones y siendo estas el problema principal al que enfrenta hoy la docencia y la formación de la misma en las normales del país. La educación, como principal aparato reproductor del sistema capitalista, está condenada a regirse bajo las normas y políticas económicas que atienden y cubren la necesidad del mercado; la relación entre política económica y política educativa está resumida en el Plan sectorial de cada gobierno, implícita en la estruc-

tura curricular que enmarca el perfil educativo del profesional que el mundo requiere y a su vez, se traduce en los proyectos, acciones y estrategias que cada gobierno emprende para impulsar la educación bajo el slogan de "*calidad educativa*".

En este contexto, la docencia frente a la globalización, tiene enormes retos, uno de ellos es enfrentar con claridad y determinación las inconsistencias curriculares (currículum oculto) frente a las políticas educativas tendenciosas, que hacen del proceso educativo un acto apolítico y limitante de sentido humano. En esta contienda, el docente crea escenarios que hacen de su pedagogía un proceso reduccionista, limitante y tecnicista.

Un nuevo hombre, políticas económicas y las políticas educativas

Al abrirse el mercado, se abre la creación de un nuevo orden social para un nuevo mundo que requiere de *un nuevo hombre*, ocurre entonces que la educación deberá dar respuesta a la necesidad de crear ese nuevo hombre. Reconocer que la política económica de un país devela la política pedagógica en la educación, además de realidad es uno de los retos que la docencia enfrenta en el proceso de globalización, entendida esta última como acto de mundialización, totalitarismo y reduccionismo de ser del hombre. En donde, la enseñanza y el aprendizaje se encaminan a perfilar la conformación de *ese nuevo hombre* capaz de desenvolverse, desarrollarse e interactuar en cualquier parte del mundo. Las políticas de globalización se convierten en el contexto para la práctica y en el desafío para el docente.

Mundialmente los países desarrollados encuentran posibilidades de crecimiento en tanto emergen del sistema educativo programas acordes a su contexto político, social, económico y cultural; se diseñan estrategias para el desarrollo educativo, la tecnología, la ciencia, la investigación y el conocimiento convirtiéndose en herramientas de poder; sin embargo, los países denominados del tercer mundo enfrentan serias dificultades para ello por la falta de estructura social, política y económica.

Las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales en estos países de tercer mundo no permiten romper las barreras para enfrentar el reto. En estos contextos, la educación tiene suministros a cuenta gotas, el modelo educativo se impone frente a la realidad y el mercado mundial exige competencia (Chomsky, 1998). El papel político-pedagógico de la educación en estos contextos de poco desarrollo devela con claridad los fines del Estado para direccionar y precisar las prácticas educativas con fines concretos para consolidar sus proyectos políticos, económicos y sociales de unos cuantos en detrimento de las condiciones de vida de muchos otros.

Así, la relación entre el proyecto productivo y proyecto pedagógico en nuestro país es clara evidencia de dichos proyectos, pues hablar de educación cobra vida en el sector productivo de la nación (Rivero, 2013), pero para favorecer a un sector determinado. En México, la docencia se ha convertido en menester del mercado, las aulas mercenarias del sistema económico mundial sufren las contradicciones del neoliberalismo y su promesa de mayores oportunidades. La política económica ha sobrepasado la política educativa trastocando de manera inmediata el *bien común* sobre el poder

económico. Este lamento es común en los países de América Latina que buscan emanciparse del poder dominante y opresor, haciendo de la educación un acto de valor, creación, amor y honor.

Pero las condiciones sistémicas someten al docente. Por un lado, se le otorga autoridad académica en el aula, se le llama gestor, guía, conductor, formador, transformador e impulsor de cambios, pero por otro, se le convierte en un profesional que requiere ajustarse y disciplinarse en el marco de la normatividad educativa, conducir un Plan y Programa de estudios prediseñado y evaluado.

La contradicción. Por un lado, el docente requiere dar respuesta inmediata a las exigencias que le son planteadas a partir de las reformas estructurales, con los cambios en los planes y programas de estudio se le demanda comprender, asimilar y sistematizar su práctica bajo la idea capitalista de que el trabajo es la única fuente de progreso, que la competencia favorece el desarrollo, que es el estudio la herramienta de acceso a la clase de poder, mitificando con ello a la educación, pero por otro, en su lugar crea condiciones y ambientes llenos de desigualdad e injusticia, haciendo del aula un espacio lleno de antialogicidad (Freire, 1968).

El docente busca transformar, construir y crear una realidad distinta, pero de ello no tiene tiempo, la docencia emancipadora no tiene lugar ni cabida en la práctica educativa, las tesis y teorías liberadoras se convierten para él en sueño irrealizables, inalcanzables menesteres utópicos que no han de concretarse, surgen entonces lo que Paulo Freire llama, "el fatalismo" (1968). En esta realidad, la idea del lamento subyace

entre el deseo y la frustración dejando al docente un estatus de confort, para hacer *lo que esté a su alcance*, al nivel de lo posible, por que realidad es dura, difícil, compleja y desafortunadamente parece estar totalmente dada.

La docencia en el contexto de la globalización, la evaluación

Entender la docencia en el contexto de la globalización exige la revisión histórica en la que el sistema capitalista ha crecido y tiende a perpetuarse deshumanizando a las comunidades y rompiendo los lazos sociales de estas, los pueblos y las relaciones al interior de las diferentes instituciones sociales. La tendencia hacia la educación deshumanizante no develada por Estado, sigue enfrascada en "*la verdad duradera*", legitimar las teorías neoliberales ha requerido de la participación de los intelectuales. Los docentes como intelectuales, se han convertido en el sector monopólico a favor del Estado, sector que requiere controlarse y por supuesto evaluarse y medirse.

Otra de las exigencias que enfrenta el ser docente hoy, tiene que ver con la evaluación, un tema que ha sido manipulado a conveniencia e intereses político-estructurales. Si bien en nuestro país era necesaria una Reforma Educativa que atendiera de manera inmediata las necesidades del contexto político, económico, social y cultural de cada región para enfrentar el mundo y sus vertiginosos cambios, lo es también, que dicha reforma cumple a cabalidad con las políticas y recomendaciones de orden internacional y no de la realidad contextual y del reflejo de las evaluaciones.

El sistema de evaluación nacional de los docentes está lleno de rupturas y fragmentado, requería de una urgente revisión de forma y de fondo. Con el surgimiento del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) se perseguía la idea de recabar información que permitiera brindar referentes sobre el estado que guarda el sistema educativo nacional, en ese sentido, la información como “*evaluación*” buscaba retroalimentar para mejorar. Sin embargo, con la puesta en marcha de la Ley del Ingreso al Servicio Profesional Docente se soslayó la idea, pues trastocó de manera sustancial el tema de evaluación de la docencia y el derecho y obligaciones que representaban ejercerla.

La necesidad de evaluar la docencia y la creación de una Ley que estableciera la ruta y condiciones para ello no fue un hecho ingenuo, ni mucho menos gratuito. Las exigencias disfrazadas de recomendaciones de la política internacional, demandaban en nuestro país un cambio radical en la estructura del sistema educativo.

El crecimiento del capitalismo y la estrecha relación entre el proceso nacional de producción y comercialización de mercancías, así como la ideología de la educación en el estado global, pretenden bajo la bandera del desarrollo humano sostenible, alcanzar las condiciones de vida de las metrópolis (Dieterich, 1998), condiciones que no pueden ser evaluadas, sino medidas y bajo ese parámetro, la educación entonces requiere “*medirse*”, pero, medirse ¿con relación a qué?, obviamente con respecto a las verdades dadas de la generalidad.

En el discurso internacional sobre globalización y educación se establecen rasgos para llevar a cabo la medición, surgen entonces los indicadores y estándares que la evaluación de la educación deberá cubrir bajo ciertos niveles. El INEE tiene entonces

como tarea principal evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del Sistema Educativo Nacional bajo dichos estándares, por lo que se ve obligado a hacer de la evaluación, un ejercicio de medición estandarizada no sólo a nivel local, sino internacional.

Según el informe, *“Los docentes en México”* (INEE, 2015) uno de los puntos de mayor controversia en la Reforma Educativa de nuestro país es la instauración de un Servicio Profesional que asegura que todas las decisiones sobre el ingreso y la promoción de los docentes derivan de los resultados de concursos de oposición que garantizan la idoneidad de los conocimientos y capacidades de las personas a desempeñarse en las distintas funciones (docentes, directivos escolares y supervisores), situación que perfilaba de manera clara a los fines políticos de la Reforma en respuesta a las exigencias de corte mundial.

Con el surgimiento de la Ley General del Servicio Profesional Docente se detonan tales políticas, que trastocan las condiciones laborales de los docentes y este hecho marca la historia en nuestro país. Los docentes dan respuesta y manifiestan su ideal de lucha por salvaguardar sus garantías laborales (condición que no sólo el sector educativo padece en nuestro país) sin perder de vista la idea tendenciosa de “ser evaluados”. Sin embargo, tanto las organizaciones sindicales como el magisterio en sí mismo, se convierten en bastón de la política mexicana de una docencia que transita a una docencia en declive.

Ser docente hoy, cuando la educación en el sistema global exige más allá de entender los procesos de enseñanza y de aprendizaje, cuando los planes y programas de estudio responden a las políticas internacionales del mercado, cuando las condiciones laborales limitan el goce y placer de su ejercicio, entre otras cuestiones, es un acto de valor que bien puede ser visto y analizado desde el pensamiento Freirano.

Sentido y significado de la docencia

De acuerdo con Mantovani (1975), la educación encierra tres problemas sustanciales: la idea de hombre, la idea de finalidad y la idea de medios; en estos tres problemas puede resumirse el sentido y significado de la docencia. Para entenderlo es necesario precisar que en todo sistema educativo la idea de educación obliga tres cuestionamientos sustanciales ¿Qué se pretende formar?, ¿Para qué? y ¿Cómo?, lo que obliga dar sentido y significado al ejercicio en sí mismo.

Sin embargo, el sentido y significado de la docencia hoy presenta graves problemas, por un lado, el sentido de la docencia en un contexto de reformas estructurales de forma y no de fondo, proyecta un futuro desolador, adverso, complejo, aterrador y en cambio permanente. Y por otro, el significado ha cobrado sentido en el marco de la denigración de la profesión, la descalificación de la tarea profesional y el abaratamiento de su trabajo. El docente como empelado de gobierno, es sometido a las condiciones de desarrollo y crecimiento que espera el mercado y como tal es tratado. Los medios de comunicación masiva, como principal recurso del Estado para informar a las masas, se ha encargado de denigrar la tarea docente, llevándose consigo su significado.

Ante los medios de comunicación, se proyecta la imagen de un docente rebelde, irresponsable, descomprometido, corrompido y falso. Esta falta de moralidad ha impactado en el aula, hoy en día los problemas que un docente enfrenta van más allá de teorías, conceptos, métodos y disciplinas; en la cotidianeidad los problemas que enfrenta corresponden al orden ético y moral más que al profesional.

El problema del sentido y significado tiene que ver también con la idea del docente en sí mismo, ser docente exige una revisión de reconocimiento ante el entender quién se es como persona, cuál es la misión de vida, cómo y de qué manera está estructurado el proyecto de vida; ideas que desde la pedagogía crítica y emancipadora de Freire exigen repensar que antes de ser docente, se es persona y como tal, es imprescindible enfrentarse a sí mismo.

Un docente frente al aula que no sabe qué está haciendo y para qué lo está haciendo, debería retirarse (Freire, 2005), pues la docencia exige el sentimiento de carencia reconociendo la necesidad del otro y en dicho reconocimiento, entender que *el ser* es educable, por lo que *el sentido* es darle forma a ese ser a partir de la realidad que enfrenta en su contexto, cuestiones que dan sentido y significado a la tarea de enseñar y de aprender.

La educación deshumanizante ha convertido a la docencia en una profesión sin arte; los estándares, las mediciones, los reportes, los informes y los resultados marcan el precio y el impacto que el ejercicio de la docencia tiene hoy en día. Revisar la docencia desde esta arista, exige reconocer la imposición de estilos, técnicas y métodos "*disfrazados*" de igualdad, equidad, contextualización, eticidad; las escuelas fueron y ha sido creadas como espacios para la "domesticación", se ha obligado al aprendizaje

depositario como única forma de interacción entre el docente y el alumno, se ha impuesto un estilo de enseñanza y un estilo de aprendizaje totalmente descontextualizado, individualizado, segregado, en la periferia total de la filosofía organizacional de cada grupo social que conforma nuestro país sin que ningún proyecto educativo escape del control, de una relación de dominación-sumisión.

Las contradicciones del mundo moderno, tendientes a la globalización cultural, una forma de colonización, dan pie a la destrucción del docente auténtico para perpetuar la dominación. Hay una tarea pendiente, hacer valer el derecho de su existencia que consolide la subversión cultural, legitime sus derechos para evitar su exterminio. La educación puede ser puente para la reorganización cultural, el sentido y significado de la docencia hoy, es aún para el Estado Mexicano un asunto totalmente pendiente.

Reflexionar, repensar y recrear la docencia exige un ejercicio de praxis, tal como lo refiere Paulo Freire en su *Pedagogía del oprimido (1968)*, la transformación de la realidad social, política, económica y cultural depende en gran medida de la educación que se gesta en el aula; sin embargo, son los docentes los que requieren reconocer el sentido y significado de serlo a partir de una relación dialógica consigo mismos y entre ellos mismos.

Es necesaria la reflexión y la acción permanente en la lectura de la realidad, que hoy en día devela que es indispensable reconceptualizar al docente, es imprescindible preguntarnos si encontramos sentido en lo que hacemos, hacia dónde vamos y qué es lo que queremos como docentes, nos hemos comparado con otros sistemas educativos destacando el error, señalando lo perverso y enfatizando nuestro mal-

estar, vale el esfuerzo reconocer si con ello comprendemos que el sentido de la docencia exige superar esa crisis de identidad con lo nuestro, con lo que somos y con lo que tenemos.

El debate entre sentido y significado del ser docente, debe abrir brecha para la creación de nuevos referentes conceptuales que definan y perfilen al docente creador (gestor) de cambios, donde se puede pugnar por una nueva ideología, una nueva visión de mundo, de vida. Abatir las condiciones de desigualdad, pobreza, injusticia, violencia, corrupción, etc., depende de conocerlas y reconocerlas en todos sus ámbitos, el político, económico, social y cultural.

La educación el medio por el cual se forma al hombre y se delinea el pensamiento, por lo tanto, la creación de una pedagogía que geste acciones radicales dignas, que desafíen las estructuras de poder, será la posibilidad de creación de nuevas formas de organizarnos y vivir los unos con los otros.

Enfrentar las demandas actuales a las que es sometida la educación para dar resultados “viables” a las políticas nacionales que no buscan otra cosa que mantener el estándar en los parámetros de medición de las políticas internacionales, es otro reto que puede dar sentido y significado a la docencia. Cuando se asume con responsabilidad y compromiso ético la función social del ser docente, los actos de valor cobran sentido en la construcción histórica de una sociedad; no se trata de luchar, resistir o contradecir, se trata de crear con el otro, desde el otro y para el otro con conciencia plena de la realidad.

Ser docente hoy tiene sentido y significado cuando la lectura de la realidad develada en los problemas políticos, económicos, sociales y culturales y se enfrentan con educación en un acto de honor; no existen procedimientos, métodos, ni formas precisas para hacerlo; las formas son múltiples y diversas. Repensar la docencia con el docente, desde el docente y para el docente, es una de las tareas sustanciales en la vida académica del profesional de la educación.

A modo de reflexión

En ese contexto, el docente de hoy requiere entender cuáles son los factores que le limitan, que han minimizado su ejercicio, llevándolo a tecnificar su labor. La denigración y desvalorización de su tarea se ha dado también por él mismo, pues lo que hace, lo que no hace y lo que deja de hacer, legítima las representaciones sociales de su tarea sucumbida en la ideología de educación del sistema capitalista.

Ser docente hoy es un reto, implica y exige un perfil intelectual insaciable, con visión de reconocimiento al otro, en un contexto dado y con la capacidad entera de entender la realidad para transformarla y reinventarla pues la docencia es un acto de amor eminentemente pedagógico, quien se sabe docente, requiere entender los problemas de la educación en un contexto global y descubrir esperanza en medio de la desesperanza (Freire, 2010) creer que como ser social es capaz de transformar lo que existe, manteniéndose siempre con una visión problematizadora de la realidad y ejerciendo acción dialógica sobre ella para transformarla, este acto es develar el mundo creando nuevas estructuras de pensamiento.

Significar y dar sentido a la docencia no puede provenir de otro lado que no sea del docente mismo, acto pedagógico que exige descolonización total de su pensamiento, donde haya cabida a nuevas conversaciones y nuevas relaciones, gestando alianzas, creando el mundo como nuestro, mirándole de esa manera; sin lugar a duda re-pensar la docencia para re-pensar el poder, las formas de organización y los modos de producción, será un acto político, por lo tanto, el docente requiere reconocerse como ser político y buscar crearse y re-crearse políticamente en la cotidianeidad del aula, la escuela y las relaciones que tiene con la sociedad.

Referencias

- Rivero, R. (2013). "Educación y Pedagogía en el marco del neoliberalismo y la globalización". En *Revista Perfiles Educativos*, 35, (142) 149-166
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- INEE. (2012). *INEE una década de evaluación 2002-2012*, INEE
- Mantovani, J. (1975). *La educación y sus tres problemas*. México: El ateneo.

El “otro” en el aula. Experiencias de estudiantes normalistas frente a la alteridad

Diana Paola Rosas Covarrubias
Fabiola Hernández Aguirre

Este trabajo presenta un reporte de investigación desarrollada con estudiantes normalistas de la Escuela Normal de Ecatepec del Estado de México. La formación docente normalista en México, es un campo que ha sido explorado desde tres aristas fundamentales: La formación de competencias profesionales a partir de las lógicas de trabajo abordadas por las escuelas de formación inicial, trabajos como los de Díaz y Rigo (2000); Badillo, Torres y Olea (2014); Gutiérrez, Morales y Viramontes (2014) abordan esta arista ya sea desde las lógicas del discurso de calidad, de la mirada prescriptiva y evaluadora de los procesos formativos o desde una perspectiva crítica.

Otra arista es la relación teoría-práctica a partir del trabajo realizado al interior de las escuelas normales y las experiencias en las escuelas de prácticas. En este tenor se encuentran los trabajos, De la Rosa y Nájera (2016); Nájera, Murillo y García (2016); Echeagaray (2015); Estrada, González, Konstantinovich, Bernal, Martínez Mondragón, Cuadros, Martínez y Miranda (2018). En esta tendencia se desarrollan reflexiones en torno a la ambigüedad formativa en la relación teoría-práctica y una carencia frente a la importancia de la investigación educativa en la formación y la práctica docente.

El último ángulo abordado es la identidad docente normalista, tratada a partir de dos ángulos analíticos, la capacidad de resolver problemas dentro del aula y su posibilidad para transformar la práctica por medio de la búsqueda y análisis de información, así como su vinculación con otros actores educativos (padres de familia, directivos). En esta tendencia se encuentran los textos de Escalante (2019); Ducoing (2005); Jiménez (2005); Hernández (2020).

Esta investigación, recupera una dimensión diferente, parte del supuesto central de que uno de los ejes centrales que atraviesa la formación docente es el lugar del otro en la relación pedagógica que se desarrolla en la cotidianidad del aula. Es decir, la interculturalidad como proyecto ético político, se inscribe en este trabajo como soporte fundamental para el sentido y fundamento de la investigación educativa en las escuelas normales. Así:

Lo intercultural es precisamente la dimensión epistémica que va guiar la forma como entendemos las relaciones entre diferentes formas de vivir. Así, cuando hacemos referencia a lo intercultural necesariamente nos remite a la presencia del Otro de mi existencia, de mi yo como construcción cultural. Es decir, de todos aquellos que no comparten el yo, aquellos(as) que no son como identidad constituida por una subjetividad tejida de sentidos, significados, valores y sentires. (Hernández, 2020, p.28).

La interculturalidad es una posibilidad de creación de un nosotros más amplio e incluyente, pero también puede constituirse en la gran ausente de la relación entre los actores educativos, especialmente entre docentes y estudiantes, dada la existencia de relaciones desiguales e incluso violentas entre formas de pensamiento, de sentires, de formas de vida que se (des)encuentran en las instituciones educativas.

El sistema educativo en nuestro país durante muchos años se ha preocupado por erradicar o, por lo menos disminuir, las desigualdades y exclusiones existentes en las escuelas, para ello se han lanzado diferentes propuestas en cuanto a la identificación, reconocimiento y valoración del Otro. En la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana, del Plan de Estudios de la Educación Básica 2022, se recupera el potencial de posicionamientos críticos: la igualdad de género, la interculturalidad crítica, la inclusión, el pensamiento crítico, la educación estética, la vida saludable y el fomento a la lectura y la escritura, entre otros, que, desde su mirada ético-política coloca a la comunidad como centro de la acción pedagógica.

El potencial de la interculturalidad crítica es innegable. Sin embargo, este sustento ético-político ¿Bastará para poder valorar y llegar a tener un encuentro con el Otro siendo libres de las desigualdades?

Pareciera ser que el tópico dominante para pensar al Otro es lo diferente y no la diferencia, generando así una situación en donde se realiza “lo negativo” del Otro, aquello que invade la normalidad y altera el orden. ¿Es esto lo que priva en el estar juntos en las instituciones educativas a pesar de los fines expresados en los discursos oficiales?; ante la presencia de una diversidad amplia y compleja ¿Estamos siendo absorbidos por una obsesión por los “diferentes” ?; como docentes en formación ¿Tenemos una perspectiva o una mirada cada vez más estricta o estamos dispuestos a esa fisura en donde permea la figura del Otro? En este sentido ¿Quién es el otro?, como educadores ¿Qué pretendemos de ese Otro?

¿Quién es ese “Otro” del aula?

El “Otro” se constituye en el centro ético-político de la posibilidad del encuentro intercultural. Desde la Alteridad, el otro como *alter*, surge desde el descubrimiento que el Yo hace a partir del rompimiento con su mismidad como forma única de ser, de mirar, de vivir. Así, el otro significa:

El principio filosófico de alternar o cambiar la propia perspectiva por la del otro, considerando y teniendo en cuenta el punto de vista, la concepción del mundo, los intereses, la ideología del otro, y no dando por supuesto que la «de uno» es la única posible (Sousa, 2011, p. 27).

Este principio filosófico como condición para la posibilidad intercultural, solo es posible partiendo del reconocimiento de las relaciones de poder que signan el surgimiento de ese “Otro”. Este último es otro, no por ser alguien distinto a mi (al yo), sino porque las relaciones de poder lo han convertido en el “extraño”, “el extranjero”, “el ajeno”, el “raro”, “el monstruo”.

Desde este marco, Enrique Dussel (1992), al plantear el origen de la Modernidad, nos plantea la forma en que esta impone un concepto emancipador racional y al mismo tiempo desarrolla un mito irracional. A partir de esta tesis, nos permite comprender cómo la colonización de los pueblos originarios significó la exclusión de los rostros “no europeos”, no blancos. Así:

La "invasión", y la "colonización" subsecuente, fueron "excluyendo" de la comunidad de comunicación hegemónica a muchos "rostros", a sujetos históricos, a los oprimidos. Ellos son "la otra cara" (te-ixtli se decía en náhuatl) de la Modernidad: los Otros en cubiertos por el descubrimiento, los oprimidos de las naciones periféricas (que sufren entonces una doble dominación), las víctimas inocentes del sacrificio (Dussel, 1992, pp. 9-10).

El surgimiento del "Otro" de la Modernidad, como forma de exclusión de la comunicación hegemónica, es un acto de poder, dominación, violencia estructural y simbólica que nos remite a los dispositivos de normalización que han acompañado el desarrollo de la sociedad moderna capitalista. Dispositivos que han asignado a nuestros pueblos con la imposición monocultural que determina formas de relación con la realidad, con nuestros cuerpos y nuestros sentires. Pues:

El 1492, según nuestra tesis central, es la fecha del "nacimiento" de la Modernidad, aunque su gestación, como el feto, lleve un tiempo de crecimiento intrauterino. La Modernidad se originó en las ciudades europeas medievales, libres, centros de enorme creatividad. Pero "nació" cuando Europa pudo confrontarse con "el Otro" de Europa y controlarlo, vencerlo, violentarlo; cuando pudo definirse como un "ego" descubridor, conquistador, colonizador de la Alteridad constitutiva de la misma Modernidad. De todas maneras, ese Otro no fue "descubierto" como Otro, sino que fue "en-cubierto" como "lo Mismo" que Europa ya era desde siempre. De manera que el 1492 será el momento del "nacimiento" de la Modernidad como concepto, el "origen" de un mito de violencia sacrificial muy particular, y, al mismo tiempo, un proceso de "en-cubrimiento" de lo no europeo (Dussel, 1992, p. 181).

Es así, que Dussel (1992) propone la “Ética de la Liberación” como un paradigma que parte del “Otro” como víctima de la Modernidad. Este mito de la Modernidad y su irracionalidad violenta que hace surgir al “Otro”, lo encubre a partir de la mismidad del ego (Yo) europeo que se encumbra como única forma válida para ser.

No solo nos remite al encubrimiento de los pueblos no europeos. Es decir, al encubrimiento y violencia sufrida por nuestros pueblos originarios. El “Otro” se constituye en forma violenta de exclusión, negación, exterminación o asimilación de todas las formas de ser, de sentir y vivir que son distintas a la mismidad hegemónica de nuestras sociedades.

De este modo, el “Otro” lo es, no solo por su origen étnico-racial, es otro porque rompe con lo que el poder asigna como lo valioso, lo verdadero, con el deber ser. En este sentido, los saberes no científico occidentales tales como la magia o las diversas formas de espiritualidad, son saberes Otros. Del mismo modo que, tal como lo ha planteado la perspectiva decolonial, las mujeres y los homosexuales son víctimas “Otras” de la sociedad patriarcal y capitalista:

En tales términos el Otro deviene en comunidad humana, para reconocerse a sí misma con respecto a otra ubicadas en el campo de lo extraño y no familiar. En su anunciación dentro del umbral de la experiencia, provoca un estado de alerta, hermano de la sorpresa y del asombro; moviliza toda suerte de procesos y mecanismos subjetivos y corporales, psicológicos y de comportamiento (León, 2011, p. 62).

La irrupción que el Otro significa para el Yo de la mismidad (es decir del deber ser, lo considerado como verdadero, como válido y valioso) es alteridad que desequilibra, lacera, lastima y representa el peligro para las buenas formas, el progreso y desarrollo de quienes detentan el poder y que son parte de la hegemonía del Yo de la mismidad.

La comprensión de la existencia del Otro de nuestras sociedades, nos permite percartarnos de la existencia de esos "Otros" de la relación educativa. Específicamente en la educación formal, el Yo de la mismidad, está objetivado en las lógicas institucionales y encarnado en actores educativos tales como las autoridades educativas, estos son las y los docentes mismos. Es así que, desde esta objetivación y encarnación, se construyen dispositivos que significan, disciplinan, valoran, designan, excluyen, asimilan o eliminan.

En este sentido, la escuela como "encrucijada de culturas" (Pérez, 1998) y el aula como escenario de irrupción de alteridad, nos arroja al compromiso del (des)encuentro con ese Otro de la mismidad institucional. Des-encuentro con el estudiante, el padre, la madre familia con el docente frente a un Otro que no responde al "deber ser" al ser instituido. Desencuentro con ese estudiante que incomoda, que lacera, que no atiende, que no escucha o se disciplina, que no es aquello que los planes y programas de estudio buscan, es ese que no entiende.

Asimismo, Dussel (1974) habla de lo que el mismo denomina las "pedagogías dominadoras", que se traducen como 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. Establece también que en realidad existe un sentido ético

detrás de estas ideas de colonización, pues el docente se ve influido por el sentimiento del “deber ser” de la verdad, en donde toda arbitrariedad es desechada, en esta ética, no hay lugar para el diferente.

Pero, no tener una transición y apertura de pensamiento hacia la alteridad como el reconocimiento y valoración del otro, asegura casi por completo que en la relación docente-alumno lo que predomine e invadida esa relación será el poder, dicha relación obliga a ver al alumno como el subalterno, como lo “anormal”, como el problema, lo que anula toda posibilidad de libertad de vida.

Existe así un sentimiento de dependencia tanto del alumno al docente y, viceversa del docente por el alumno, donde es primordial identificar ¿Para qué quiero a ese otro? Lo quiero para hacer con él lo que quiera y como mejor me convenga, o, necesito al otro para hacer, estar y ser juntos. Ese es el Otro del aula. Alteridad que como docentes vivimos desde la afectación que la diferencia nos ocasiona. ¿Qué pretendemos de ese Otro? ¿Cómo nos (re)significamos desde lo que ese Otro es? Son preguntas fundamentales para los docentes ante el reto de vivir las diferencias en el aula.

Reconocer nuestro papel normalizador como herencia del origen moderno de la escuela es clave para construir alternativas de encuentro intercultural que parta de la dignidad de todos los actores educativos. Recibir, conocer, mirar, hablar del otro, compartir con el otro, no significa pertenencia, ni derecho sobre el otro, por el contrario, hay una dualidad, cada sujeto es por sí solo, que no niega la posibilidad de necesitar en algún momento del otro, que no hace pasar al otro como un sujeto, como una cosa, sino como un ser valioso que me recompone a mí.

La hospitalidad, según la propuesta de Skliar (2006), nos habla de un acercamiento e intercambio con el otro, es recibirlo sin esperar algo a cambio:

Tal vez la preocupación, la responsabilidad por el otro, esa amorisidad, se refleje certeramente en una imagen de hospitalidad, una hospitalidad que no pide nada a cambio. Una hospitalidad que no haga del otro un deudor eterno de una deuda que, siempre, será impagable. Por eso, tal vez acoger al otro en la educación sea más bien recibirlo sin importar su nombre, su lengua, su aprendizaje, su comportamiento, su nacionalidad. Y tal vez la obsesión por el otro encuentre en la hostilidad la imagen más transparente: una suerte de condición a la relación: "a partir de ahora, a partir de aquí, deberás ser como yo soy, como nosotros somos". Por eso, la hostilidad hacia el otro en la educación es una condición de la homogeneidad más despótica (p.259).

La educación es hermosa, en el sentido de que es una "bomba" de momentos, de espacio, de vivencias, aprendizaje, personas, etc. Ver a la educación con el valor que merece y tiene hace posible disfrutar cada momento en ella, de reconstruirnos día a día, de ofrecer una oportunidad de "crecer" y vivir; dichosos aquellos que encuentran el sentido de la educación, reconociendo que la educación no se da solo en el plano de la escuela.

Educar debe ser un acto, que a voz de Carlos Skliar (2006), no pide nada a cambio, nada que despoje al otro de su esencia, de lo que él tiene, nada que lo cambie. Pero educar si puede ser un acto de intercambio de buenas experiencias, de aprendizaje juntos; bajo la propuesta de la interculturalidad, la educación debe ser el instrumento o un medio para hacer juntos, basado en el respeto, la empatía, la aceptación y, sobre todo, como un acto de amor.

La alteridad, contrario a la mismidad, permite tener una apertura al otro, reconocer y valorar su individualidad, es mirar a través de la diferencia y no juzgarlo por diferente, no minimizar, humillar o menospreciar su ser. De ahí, que el Otro se constituya en el centro ético-político de la posibilidad del encuentro intercultural y la alteridad y se convierta en clave para trascender la mismidad del Yo docente-institucional que lacera, que niega, que invisibiliza.

Metodología: Tejido de caminos para la comprensión

Para recuperar las experiencias personales de los docentes en formación de la Escuela Normal de Ecatepec con respecto al lugar del Otro, se parte de la tradición interpretativa para comprender cómo es que los docentes viven, sienten y llevan su práctica educativa bajo la perspectiva de la alteridad

Para ello se recuperó la propuesta del método fenomenológico que permite recoger las perspectivas de los docentes en formación de la Escuela Normal de Ecatepec con respecto a su experiencia con el otro de la relación pedagógica. Siendo que:

Todas las ciencias sociales presuponen la intersubjetividad del pensamiento y de la acción. Que existen nuestros semejantes, que los hombres actúan sobre los hombres, que es posible la comunicación por medio de símbolos y signos, que los grupos y las instituciones sociales, los sistemas legales y económicos, etc., son elementos integrantes de nuestro mundo vital, que este mundo vital tiene su propia historia y su relación especial con el tiempo y el espacio, son todas estas nociones que explícita o implícitamente constituyen elementos fundamentales para la labor de todos los especialistas de las ciencias sociales (Schutz,1974, pp.124-125).

Los símbolos y signos que posibilitan la intersubjetividad, nos remiten a una realidad construida desde los grupos y las instituciones sociales, de ahí que sea precisamente la intersubjetividad una de las principales aportaciones de la fenomenología y una categoría central para la comprensión en esta investigación. Es desde este marco que se pretende comprender el lugar del Otro a partir de la mirada de los estudiantes normalistas. Así, “el investigador desea saber cómo la persona interpreta la realidad y cómo le da un significado, entonces la fenomenología llega para dar la luz a dicho camino (Baptista, et al., 2012; Palacios & Corral, 2010), de tal suerte que “el fenomenólogo consigue profundizar en el ser y mirar ampliamente la realidad y entonces conoce lo verdadero” (Heidegger, 2008).

Con lo cual,

El significado resultante es en sí mismo un cúmulo de unidades de sentido, que son extraídas de la experiencia o vivencia de la persona. En la investigación no queda en una simple descripción de las mismas, sino que las expresa en una interpretación. (Guerrero, Do Prado, Silveira y Ojeda, 2017, p. 78).

Interpretar los sentidos y significados imbricados en la intersubjetividad de los estudiantes normalistas es el propósito central de esta investigación. Dicha aproximación permitirá comprender las formas en que se piensa y se vive al “Otro” de la relación pedagógica.

De las técnicas

A través de la entrevista y la observación de planificaciones de clase, diarios de campo y el foro de “experiencias de prácticas” que se realiza periódicamente en la Escuela Normal de Ecatepec, se recuperó la perspectiva de los docentes en formación de las licenciaturas en educación primaria, educación inclusiva y educación especial. A continuación, se precisa la estrategia desarrollada.

Los diarios del docente

La observación y análisis de los diarios de los docentes en formación se realizaron con el propósito de conocer más a fondo “la voz de los autores”, cómo son sus experiencias en las escuelas de educación básica; en el diario, se encuentran recursos valiosos, testimonios que tienen como característica la franqueza y son vivencias que exponen ampliamente el pensamiento del sujeto y describen como ese mismo fenómeno es experimentado desde los demás involucrados (padres de familia, alumnos, docentes titulares, directivos, etc.)

Se trabajó con 8 diarios de campo, 4 diarios pertenecen a docentes de la licenciatura en educación primaria y los 4 restantes a docentes en formación de la licenciatura en educación especial. Estos diarios son de prácticas de intervención con el grupo. Los niveles educativos y áreas en donde se llevan a cabo las prácticas de intervención son en los diferentes grados de educación primaria y respecto a educación especial en el área de USAER, o bien, en CAM.

Planeaciones

La observación de las planeaciones permitió analizar cómo es que el estudiante normalista proyecta su relación con sus estudiantes a partir de un objeto del saber y también vislumbrar si el otro tiene lugar y presencia al momento de la intervención. Se recabaron las planeaciones de 9 estudiantes, 7 corresponden a alumnos de la licenciatura en educación primaria y otras 2 a compañeros de la licenciatura en educación especial. Uno de los requisitos para la recuperación de dichas planeaciones es que fueran producciones recientes con el propósito de llevar a un plano más real la reflexión en cuanto a los resultados obtenidos de los otros recursos.

Foro de "Experiencias de prácticas" entre licenciaturas

La técnica para la recuperación de la información se llevó a cabo a través de registros de observación, en este caso audio grabaciones, las licenciaturas participantes en el foro de prácticas profesionales son las siguientes: licenciatura en educación primaria, licenciatura en educación especial, licenciatura en educación física y la licenciatura en inclusión educativa.

La entrevista

Tal como lo señalan Benney y Hughes (1970), la entrevista es "la herramienta de excavar" favorita de los sociólogos. Para adquirir "conocimientos sobre la vida social, los científicos sociales reposan en gran medida sobre relatos verbales" (Taylor y Bodgan, 1994, p. 100). La entrevista permitió conocer a profundidad sobre aspectos esenciales

para la investigación, la entrevista semiestructurada brindo la oportunidad de poder dirigir la mirada hacia aspectos que complementaran la información recabada. Las entrevistas se aplicaron a un total de 10 estudiantes de educación especial y educación primaria; los rubros a seguir de acuerdo al guion de entrevista fueron: perspectivas de la educación, diversidad, atención a la diversidad, relación docente-alumno e influencia de los docentes titulares en cuando a la formación de la identidad de los docentes próximos a egresar de la licenciatura.

De la sistematización y construcción de categorías

La interpretación de la información surge bajo la premisa de “acceder a la perspectiva del sujeto estudiado: comprender sus categorías mentales, sus interpretaciones, sus percepciones y sus sentimientos, los motivos de sus actos” (Lázaro, 2021, p.65). Recuperada la información se comenzó con el análisis y reflexión de la misma, la sistematización de la información fue por separado; cada técnica de recolección de información requirió de un análisis propio que permitió la identificación de tendencias o recurrencias en la información.

Identificadas las recurrencias o ausencias en la sistematización de la información, se inicia con la triangulación de la información, recuperando el referente empírico, el sustento teórico y la interpretación. A partir de ello, surge el diseño de las categorías de análisis en donde se articulan los hallazgos encontrados en las diferentes técnicas para la metodología.

Se transcribieron las entrevistas y junto con los registros de observación, se sistematizó y analizó el dato empírico por medio de tablas de integración como la siguiente:

Tabla 1. Integración

| CATEGORÍAS EMPÍRICAS | CATEGORÍAS INTERPRETACIÓN | CATEGORÍAS TEÓRICAS |
|--|---|--|
| <p>Y con relación a mi documento de titulación, puedo mencionar que estuve reflexionando y en la última reunión de CTE se abordó el tema de maltrato infantil en donde se mencionaba que jalonear a un niño era maltrato, y en varias ocasiones veo que mi maestra titular realiza este tipo de actos (D1CEP).</p> | <p>En este testimonio se percibe el intento de la docente titular por “influir” u “orillar” a que se realicen actos de violencia contra los niños. La reacción que toma el docente en formación muestra que hay un rompimiento con este pensamiento, no concuerda con este tipo de prácticas y aunque se pudiera decir que él tiene “la autoridad” de poder hacerlo, no se permite sobre pasar a sus alumnos.</p> | <p>Lévinas (1977) advierte el fracaso de la filosofía del sujeto, porque la superioridad del cógito sobre todo, lo demás está marcada por la idea de totalidad y de dominio.</p> |

Fuente: Elaboración propia

Con esta sistematización, se identificaron tendencias y se realizó la triangulación de datos. Esta estrategia posibilitó la construcción de categorías analíticas y el ejercicio interpretativo a partir del marco de la interculturalidad crítica y la pedagogía de la alteridad.

En las categorías construidas se presentan testimonios identificados con las siglas que ubican la inicial del nombre del estudiante, el número de testimonio y la licenciatura de procedencia, por ejemplo: "D8PEP".

Los hallazgos muestran la tensión existente entre la anulación del Otro, del vivido como diferente desde las lógicas normalizadoras, la cual toma diversas formas como la invisibilización, asimilación y/o exclusión, que se normalizan en la cotidianidad del ser docente y la apertura frente al descubrimiento del encuentro del yo docente ante la magia de la irrupción e imposibilidad de asir la diferencia. En este trabajo se presenta la primera parte de esta tensión.

El lugar del otro: ¿Exterminio, presencia, ausencia?

La alteridad refiere al Otro, otro que no soy yo, implica reflexionar sobre cómo concebimos al Otro, a la par que se da el ejercicio de construir nuestro Yo, el sí mismo. Salirnos del yo, sin dejar de ser, pero abriendo la puerta al trayecto, a la diferencia. Alteridad es menguar uno mismo para dejar brillar al otro.

Involucrarnos en el ámbito de la educación es algo realmente hermoso, tendría que ser un acto de amor, de respeto y de reconocimiento. Tiene que ser un acto que se disfrute y no que se sufra, ni se padezca. No es un juego en el que se ve quien puede y tiene más, sino que debemos conducirnos al encuentro con el otro y con nosotros mismos, como Skliar y Telles (2008) sostienen;

El otro es otro que nosotros no queremos ser, que odiamos y maltratamos, que separamos y aislamos, que profanamos y ultrajamos, pero que utilizamos para hacer de nuestra identidad algo más confiable, más estable, más seguro; es otro que tiende a producir una sensación de alivio ante su sola invocación (y también, ante su sola desaparición); es un juego, más que doloroso, de presencias y ausencias (p. 86).

Violentar al Otro se da a partir de dos miradas, la primera es ejercer el poder que siente que posee por derecho sobre el Otro, es forcejear con el “débil”, tener en mis manos la oportunidad de hacerlo sentir inferior, de hacerlo sufrir, muchas veces esto se ve reflejado en humillaciones, burlas, gritos, sometimientos, castigos, etc., enunciando con ello la indefensión del otro por legitimidad, como si el otro no tuviera más alternativas.

Por otro lado, posiblemente sin tener que ejercer fuerza sobre él, hablamos de una imposición, saber que el otro está ahí y que sin preguntarle me otorga el poder, reconocerme como un ser superior, pero a costa de él, sin ese otro yo no tendría mi papel de “poderoso” e incluso sin el otro pierdo mi esencia, no habría un yo.

A continuación, se muestra un fragmento del diario de clase de una docente en formación de educación primaria, en el cual podemos encontrar una situación comprometedoras entre la docente y dos alumnos en específico:

“Llegando al salón la maestra me pidió que fuera por los materiales para realizar las dinámicas de la olimpiada. Para mi sorpresa vi que Santiago había regresado a clases después de dos semanas que lo suspendieron, eso me dio un poco de preocupación, ya que su comportamiento es agresivo y no trabaja en clase, sabía que era un gran reto y debía buscar alternativas. Salimos al patio a formar los equipos de la olimpiada, la maestra iba

calificando a cada equipo, para ello solo pasaban de 2 en 2 equipos, eso significaba que los demás no estaban haciendo nada. Pero como era de esperarse, había niños que desordenaban, simplemente sabía que con Santiago y Eva debía tener mayor cuidado para evitar accidentes, yo sabía que eran ellos quienes “alborotaban” al grupo” (D8PEP).

Hay dos momentos cruciales en este testimonio, el primero es que encuentra amenazante la presencia del alumno “malo”, claro estaba que si lo habían suspendido de clase por semanas es porque la magnitud de peligro que representa es grande, a alguien le había incomodado su presencia y está intentando deshacerse de él y, por más duro que suene esto, es real. Es mejor y más fácil deshacerse del problema desde la raíz para no lidiar con el alumno; olvidarlo parece ser lo más conveniente para el docente. Pues, como mencionan Duschatzky y Skliar (2002):

En esta múltiple y compleja operación se disimula una incongruencia que es constitutiva de cualquier espacialidad social: el otro maléfico aparece encarnando la imposibilidad de la sociedad y ésta queda impedida para alcanzar su “plena” identidad en virtud de ese otro; pero al invertir esta lógica (diabólica) podríamos decir que lo negativo no está en el sujeto-otro, al cual se le atribuye el ser dueño de un atributo maléfico esencial, sino en ser aquello que invade o intenta invadir la normalidad, aquello que desgarrar o intenta desgarrar el orden, que nos obliga a ver y a vivir en la ambivalencia, que nos obliga a ver y a vivir en el caos, que nos obliga a ver y a vivir en la incongruencia(p. 97).

La segunda parte de la historia es el momento en que la docente percibe al alumno como el origen del mal, ellos (ambos, Santiago y Eva) son los típicos alumnos que contagian su malicia, los generadores de desorden, el problema, quienes vienen a incomodar, esos otros que deben ser controlados y que deben ser más como yo quiero que sean. Como lo plantea Carlos Skliar y Telles (2008) “La mismidad, el

centro, vigilando, controlando y castigando al otro, conduciéndolo hacia la periferia, pero insistiendo, al mismo tiempo y en el mismo espacio, acerca de las bondades y la perfección de su centralidad” (p. 79).

Como se puede observar, el docente es el centro de todo, es desde su juicio, su experiencia e incluso desde su comodidad, desde donde se gesta el trato que se le da al otro considerado como maligno. Mientras más alejado y ajeno a mí este el alumno, más detestable se vuelve, menos control tengo sobre él y por consecuencia más libertad tiene, libertad que usa para incomodarme, para irrumpir la tranquilidad.

Pero, ¿Qué sucede cuando el otro está ausente?, ¿Qué reacción genera en mí? En el siguiente testimonio se puede percibir el sentimiento que provoca la falta del otro y cabe mencionar que no es una cuestión de incompletud:

“Comienzo el día con una nueva mirada, es un día lluvioso, lo que en mi experiencia anterior significa menos alumnos y un día exitoso. Así fue, hoy faltaron 9 alumnos, entre ellos Manuel ¿Coincidencia?, ¿Casualidad? O simplemente ya he mejorado” (D3EEP).

La ausencia del otro representa para el docente un alivio, es la respuesta para el éxito, es el momento donde puede acabar con todos aquellos que irrumpen la “normalidad” ya que parece ser el camino para llegar a la autorrealización. Posiblemente no acabas con el problema, pero tienes la oportunidad de liberarte de él, poder gozar esa libertad de no verte intimidado por su presencia. ¿Desgarrador?, claro que sí. Podríamos pensar que el problema no es el maestro, sino el alumno que origina el mal, pero sería interesante ponernos a pensar quién tiene más culpa (si así

tuviéramos que determinarlo), no olvidando que cada quién tiene su razón, cada quien se justifica desde su experiencia y desde sus posibilidades, lo que en esa realidad compartida está ocurriendo.

El mal es cualquier cosa que sea diferente a mí, entonces eso enuncia un sentimiento de totalidad y de verdad; el docente se sigue postrando en el lugar del bien, de la razón; en consecuencia, lo extraño, es todo aquello que no es como él. Los alumnos no tienen la libertad *de ser* como realmente son porque eso le acarrea un rechazo, aquí se puede percibir el poder que pueda llegar a tener el docente, mismo que cabe mencionar no le es otorgado por alguien, sino que el docente desde su poder y en su misma práctica, lo reclama y lo impone.

La vida sin el "Otro del mal", el otro diferente, trae consuelo, se siente una tranquilidad y libertad para poder seguir con la rutina. El hecho de que el Otro no este, da pauta a que se siga confirmando que el Otro no debería existir, que no tiene que estar cerca. La "ausencia del Otro" es una muestra de la imposibilidad de poder ser y estar con otros, se interpone una barrera y no hay intento alguno por tener un encuentro con él, anula y rechaza las diferencias que tiene el otro sujeto. No quiere correr el riesgo de "destronarse".

Es un hecho que no podemos exterminar al Otro; como se intenta en los testimonios expuestos anteriormente, en el salón de clases se habla de "ausencia", pero es algo temporal, no hay una desaparición definitiva del sujeto; el docente por más poderoso que sea, no puede acabar con el Otro. Ante esta posición, ¿Qué debería hacer el docente? Recae en un sentimiento de indiferencia ante la imposibilidad de acabar con el Otro, para ese docente no hay más que tolerarlo.

Aterrizando en la escuela, podemos decir que hay relaciones de poder entre el docente y el alumno, donde el docente tiene la facultad de utilizar y manejar al alumno, aunque en el marco legal, están amparados los derechos de los alumnos en donde se expone la libertad como algo incuestionable. La sutileza del docente para maltratar, violentar, usar y en cierto punto eliminar al alumno, queda en lo implícito de las prácticas educativas.

Entonces, ¿Quién es realmente el maligno y el generador de violencia contra los otros “diferentes” ?, será que el niño no solamente es sometido por el docente, sino que es el centro de un sistema que “dicta” o mandata para que el docente controle a los alumnos, controle lo que aprenden, hacen, a dónde pueden llegar y lo que podrán ser, como lo deja leer el siguiente testimonio:

“Yo sé que ahorita la educación básica no te permite ser como él quisiera, por muchos lineamientos, siento que sí somos muy cuadrados en eso, y por eso me duele a mí, porque yo entiendo su postura, entiendo su manera de ver el mundo, su filosofía que es impresionante” (E1DEP).

Es mucho más fácil eliminar el problema (o evadirlo), antes que intentar solucionarlo; ese miedo de enfrentarnos cara a cara con aquel enemigo eterno que en mi propio juicio no puede y no debe ser mejor que yo, conduce de manera casi automática a ejercer sobre él esa impetuosidad de poder y del control, mostrar una cara y actuación que no permita tomar ningún tipo de fragilidad, pues, podría darle elementos a ese otro peligro para que los use contra mí.

Expandiendo nuestro pensamiento estamos a tiempo de reflexionar ¿En dónde queda el alumno?, ¿Qué piensa?, ¿Qué siente?, ¿Será que se ha cansado de defenderse? Centrar la atención en el docente a veces impide poder mirar por completo y de manera transparente al alumno frente a todo el ejercicio de poder que recibe, el maltrato, el silencio impuesto, el control, el dolor que se le ha causado. ¿Qué queda del alumno?, ¿Qué ha sido de él?

Se presenta un testimonio que desgarrar el corazón. Se expone un alumno que está cansado, fastidiado y sumamente lastimado por intentar defenderse de aquellos que lo quieren eliminar, que lo han herido, que lo han señalado a tal punto de decir a gritos que no quiere y no puede más:

“-Por lo general se distingue quienes son los niños de USAER, ¿Cómo has notado el comportamiento de ellos?

-En cuarto año tenemos a un niño con autismo, le da crisis él tiene el trastorno de aspecto autista, entonces él entra en crisis y la maestra lo mando a USAER y como lo dicen frente a todos sus compañeros todos en su clase saben que es el niño de USAER, llegó a un punto donde entrábamos y él decía “otra vez ustedes, ya no quiero que me hablen”, nos rechazaba a todos, trabajaba la maestra Flor, que es la maestra de apoyo, nos trataba de ayudar con Rodrigo, pero el simplemente no quería y decía “por su culpa no tengo amigos y es culpa de ustedes”, y todo paso porque la maestra le decía “tú vete con los de USAER, y también era de ve y dile a la maestra de USAER que Rodrigo está haciendo esto, ese comportamiento de la maestra hacía que él nos rechazara mucho y no permitía trabajar con él, nos costó demasiado trabajo que él nos volviera aceptar, los demás niños prefieren trabajar con sus maestras, pues nosotros trabajamos cosas más sencillas o con juegos, ellos prefieren que pasemos a trabajar con ellos” (E8ZEE).

Cuando Rodrigo decía *“otra vez ustedes, ya no quiero que me hablen”* con ello también expresa ese sentimiento de fastidio y cansancio; ellas (las docentes de apoyo de USAER) le reafirmaban a él, a sus compañeros y a la docente de grupo que ese niño era el “diferente”, con el simple hecho de que iban “a buscarlo”. El niño no podía librarse de ellas y le recordaban que su destino estaba predispuesto por los otros, ser siempre marcado y evidenciado como consecuencia.

El exterminio del otro ¿Sutileza o descaró?

¿En qué momento de tu vida logras liberarte de ti mismo? A lo largo de nuestra historia nos hemos visto involucrados en un juego de azar, tenemos predestinado un duelo con la suerte, y tal cual es un ganar o perder. Quien gana adquiere la condición de *bueno*, le son cedidos ciertos derechos y entre ellos, el poder sobre el otro. Y sin más alternativas, el que pierde, tiene como consecuencia el camino del sufrimiento, del anonimato y del olvido.

Ahora bien, la dicotomía de ambos personajes (ganador-perdedor) refiere que necesariamente uno necesita del otro, o bien, uno surge del otro. En esta misma analogía, podríamos pensar que el “perdedor” necesita del ganador, del superior, entendiendo su condición de derrota y reconociendo que algo le faltó, algo no tuvo o no logró para poder pasar del lado del supuesto éxito. Por ende, es ese algo que el Otro si tiene y que yo necesito para reafirmarme o intentar seguir en el juego.

Podría resultar curioso y hasta cierto punto perturbador o lunático, pensar que el ganador necesita del perdedor, pero efectivamente así sucede y no porque ese que ha perdido tenga algo que ofrece, sino por una necesidad de utilizarlo, como si fuera un utensilio, le requiere para poder afianzar o reafirmar su condición de ganador, de “bueno”:

El otro es otro que nosotros no queremos ser, que odiamos y maltratamos, que separamos y aislamos, que profanamos y ultrajamos, pero que utilizamos para hacer de nuestra identidad algo más confiable, más estable, más seguro; es otro que tiende a producir una sensación de alivio ante su sola invocación (y también, ante su sola desaparición); es un juego, más que doloroso, de presencias y ausencias (Skliar, 2008, p. 86).

Violentar al otro se da a partir de dos miradas, la primera es ejercer el poder que siente tener poseer una parte y que le da derecho sobre el Otro, es forcejear con el débil, tener en mis manos la oportunidad de hacerlo sentir inferior, hacerle sufrir a través de humillaciones, burlas, gritos, sometimientos, castigos. Con ello, se enuncia la postura indefensible del Otro por legitimidad; como si el otro no tuviera más alternativas.

Por otro lado, posiblemente sin tener que ejercer fuerza sobre él, hablamos de una imposición, saber que el Otro está ahí y que sin preguntarle me otorga el poder, reconocerme como un ser superior, pero a costa de él; sin ese Otro yo no tendría mi papel de “poderoso” e incluso sin el Otro, pierdo mi esencia, no habría un yo. Es un pasaje, un cambio de papeles, si me muestro “débil” alguien más se apodera de mí o incluso toma mi lugar y mi papel con y hacia los otros.

Bien podríamos decir que el fuerte se aferra del débil, pero no le da a conocer esa dependencia, no externa que se aferra a él porque lo necesita; hay una necesidad por utilizar al Otro y hacerle saber que es una cuestión de poder, el más fuerte es el que gana, solo el “mejor” puede tomar ese papel. Evitando con ello o por lo menos intentándolo, cualquier rebelión hacia él.

Aterrizando esta postura en el campo de la educación, resulta igual de violento y desgarrador, sobre todo si se considera que la escuela y en el acto educativo es algo que no debería ocurrir, pues la educación siempre es un acto de amor, de vocación, sin embargo, hay docentes se ven corrompidos con lo cual reflejan y actúan sobre la disciplina, cayendo incluso a veces en la crueldad, usando al otro para afianzar su identidad.

Lo que la sociedad percibe sobre la educación -y más específico del docente-, es que el maestro es un guía en el proceso del aprendizaje, que acompaña a los alumnos, que educa y que “sabe lo que hace”. El maestro “identifica” quién es el diferente, el perverso, la “cara del mal”; si se pusieran sobre la mesa las características de todos los alumnos, la mirada será dirigida a identificar lo que hay de más y de menos en cada uno de los estudiantes, denunciar quien no entra en el “estándar” y quien por su propia cuenta resalta.

En un aula de clases se podría decir que los “normales” no provocan tensión ni alivio, solo están y siguen fluyendo, pero qué hay de aquellos “no entran en esa norma”, ellos son quienes tienen nuestra atención, quienes están constantemente en la mira:

“Este día Eva atrajo mi atención, la estuve observando con más detalle para notar cómo era su comportamiento, que cosas hacía mientras que todos sus compañeros realizaban la actividad y cómo se dirigía con sus compañeros. Realmente no fue como que yo me acercara a trabajar con ella, en esta ocasión la dejé sola ni siquiera me dirigía a ella. Pude notar que es muy distraída, es decir, busca cualquier pretexto para evadir el trabajo en clase, no se la razón a ciencia cierta, pero supongo que es porque le da miedo “no poder”, no tiene ningún conocimiento acerca de los números, letras e incluso ni de su propio nombre; de plano no identifica otra letra que no sea la letra “a”. No pudo sacar algún cuaderno, copiar la fecha, nada, realmente quedé impactada” (D8PEP).

Eva es un elemento de análisis por el hecho de ser diferente, pero el título de diferente se le otorga a partir de la comparación con sus compañeros o desde el docente. Bien podrían ser ambas, desde los compañeros utilizados como la unidad de medida y desde el docente estableciendo la marca que dicta hasta dónde puede llegar. En cualquiera de las dos comparaciones, Eva es una prueba, un experimento, en el cual “el mal es caracterizado radicalmente por cualquier cosa que sea diferente de mí, cualquier cosa que, en virtud precisamente de esa diferencia, parezca construir una amenaza real y urgente a mi propia existencia” (Jameson, citado en Skliar y Telles, 2008, p. 86).

El mal es cualquier cosa que sea diferente a mí, entonces eso enuncia un sentimiento de totalidad y de verdad; el docente se sigue postrando en el lugar del bien, de la razón, en consecuencia, lo extraño es todo aquello que no es como él. Desde esa lógica, los alumnos no tienen la libertad de ser como realmente son, porque eso acarrea un rechazo:

“Hoy fue un día lluvioso, lo cual tuvo como consecuencia que 12 de mis alumnos no asistieran, entre ellos Manuel, Daniel, Brandon Zeus, Alain y Kevin, que son de los alumnos más inquietos, el grupo parecía otro, trabajaron muy bien en equipos, incluso la maestra me lo dijo (se aburrió de no hacer nada, fue lo que ella me dijo). Mi titular me ayudó a colocar el semáforo de conducta y el control de salidas al baño que elaboré. Hoy no me dio tiempo de abordar inglés y Estado de México, pero me sentí mucho mucho mejor, asigné a los equipos, trabajaron en orden, respetaron acuerdos, mañana que ya vayan todos veré si fue por el cambio de trabajo individual a colaborativo o porque hoy tenía menos alumnos” (D3EEP).

La vida sin el “otro de mal”, el otro diferente, trae consuelo, se siente una tranquilidad y libertad para poder seguir con la rutina. El hecho de que el Otro no este y todo este tranquilo, da pauta a la confirmación de que el Otro no debería existir, de que no tiene que estar cerca. La ausencia del Otro, es una muestra de la imposibilidad de poder ser y estar con otros, se interpone una barrera y no hay intento alguno por tener un encuentro con él, anula y rechaza las diferencias que tiene como sujeto, pues no quiere correr el riesgo de “destronarse”.

Como ya se había establecido, es un hecho que no podemos exterminar al Otro, ante la imposibilidad de acabar con el otro, no hay más que tolerarlo:

“P: ¿Tienes alguna experiencia negativa con la diversidad?”

R: Igual en el CAM tenía una niña con autismo, ella llegó a mitad del ciclo escolar, pero ella llegó sin respetar reglas, no tenía límites, a sus compañeros les pegaba, en el salón de repente como que entraba en crisis y empezaba a golpear a todos sus compañeros, a mí y a la maestra nos mordía, nos pegaba, entonces la maestra y yo tratábamos de tranquilizarla con..., le gustaba estar moviendo cosas o traer cosas en la mano para que ella las estuviera agarrando, pero pues si ella quería agarrar esto, ella y lo agarraba y no había poder

humano que se lo quitara, entonces tratábamos de que trabajara, los cuadernos los rompía todos, las hojas las rompía, las rayaba todas, no tenía hábitos para comer, se hacía del baño, o sea literal no teníamos control sobre ella porque no podíamos, de verdad, tratábamos de buscar todas la estrategias y todo lo que agarraba lo rompía, o aventaba y cuando entraba en crisis era de “sálganse todos hasta que se calme ella”, entonces creo que ese ha sido uno de los casos más reciente y que más me ha impactado en el que yo no he podido hacer nada al respecto o no he encontrado una estrategia que me ayude en ese caso” (E6KEE).

En este testimonio se puede observar que hay un descontrol en la niña, es una cuestión que rebasa a la docente, lo expone desde ese sentimiento de desesperación: “... o sea literal no teníamos control sobre ella, porque no podíamos de verdad”, no hay manera de ejercer algún tipo de condicionamiento o control sobre ella, por lo tanto, se recurre a la indiferencia, a sobre llevar la situación: “Sálganse todos hasta que se calme ella”.

El docente ve en riesgo tanto en su integridad como en su poder. La docente de grupo, los demás alumnos y la docente en formación, tienen la responsabilidad de soportar el comportamiento de aquella niña, ya que esta situación es un ejemplo claro de la tolerancia, reconocen que es un riesgo, que su presencia e incluso también su existencia incomoda, pero en bondad sigue con vida y sigue siendo como ella es, sin que alguien pueda modular su comportamiento. Y, como menciona Skliar (2008):

La tolerancia tiene una fuerte relación con la indiferencia. Corre el riesgo de transformarse en un mecanismo de olvido de conducir a sus dueños a la eliminación de las memorias de dolor. Además, al entender la tolerancia como una virtud natural o como una utopía incon-

testable, se ignora la relación de poder que le da razón y sustento. Susan Mendus dice, a este respecto, que la tolerancia implica que el objeto tolerado es moralmente –y necesariamente- censurable (p. 99).

Se ha satanizado al Otro en un sentido de que el Otro parece ser el mal andando, es y produce mal, por lo tanto, representa un riesgo. Si pensamos en la dinámica social en el transcurso de la historia, un ejercicio de poder se percibe de diversas maneras, por ejemplo, en una lucha por el trono cada quien afirma su dominio sobre los otros y tiene derecho a pesar de ser un hecho arrogante y egoísta, pero al final, es como se ha determinado el posicionamiento de cada persona;

Es el Otro del mal y el propio origen del mal: la explicación de todo conflicto, la misma negatividad de la cultura: el otro es, en síntesis, aquel espacio que no somos, que no deseamos ser, que nunca fuimos y nunca seremos. El otro está maléficamente fuera de nosotros mismos. La construcción del otro maléfico está representada por Jameson en términos de una oposición donde el otro es, por fuerza, un simple otro permanente, una amenaza eterna que debe ser contenida, y por ello, fijada en su estereotipo, normalizada, masacrada, inventada, institucionalizada, colonizada (Skliar, 2002, p. 95).

Aterrizando en la escuela, podemos decir que hay relaciones de poder entre el docente y el alumno, donde el docente tiene la facultad de utilizar y manejar al alumno, y aunque en el marco legal, están amparados los derechos de los alumnos y se expone la libertad como algo incuestionable; la sutileza del docente para maltratar, violentar, usar y en cierto punto eliminar al alumno, queda en lo implícito de las prácticas educativa, como lo muestran los testimonios:

“Todos mis niños tienen esa particularidad de ser muy tranquilos siempre, si todos están trabajando él se para y dice... -Maestra usted ha visto la película de “bad no sé qué” Y yo, así como de -no. Intento la verdad contestarle para que él sienta que se puede expresar, pero de repente dice: -Es que se trata de una persona serial, que los mata así y así, Y pues todos los niños voltean y me miran, así como de, -¿Qué le pasa, por qué es así? Y de repente también tiene sus comentarios así con los niños de que -Yo le hice esto a tu hermana, y así...

Y obviamente en un sentido grosero, intimidante. Entonces de repente si es muy difícil controlarlo porque a veces yo estoy explicando sobre el medio ambiente y él de repente empieza...-Maestra y el ojo de Osiris y los viajeros del tiempo son reales ¿me explica? O sea, y yo si intento llegar a acuerdos con él, por ejemplo, le digo: -Espérame tantito...O si el del tema intento relacionarlo muchas veces la verdad, pero hay veces que es imposible darle toda la atención porque pues no es el único, y le tengo que decir: -Oye espérame, en el recreo hablamos de eso, te prometo que lo hablamos, pero deja sigo” (E1DEP).

Podemos observar en el testimonio anterior que el niño tiene una necesidad de expresarle, el hecho de tener otra docente que esté dispuesta a escucharlo le ha dado la apertura a expresarse sin pensar en el momento adecuado o la pertinencia de su comentario, pero en cambio, con este mismo alumno se puede percibir cómo ha sido privado de su libertad sometido por la docente titular del grupo:

“Él tuvo problemas, lo cambiaron del salón porque intentó golpear a la maestra del otro grupo, de hecho, le rasguñó la cara, tiene una cicatriz en la cara y pues él tiene muchas condiciones así. Entonces yo creo que no estoy siendo exitosa con él, porque no he logrado la forma de notar un avance con él; bueno si he notado avances, porque ya me anota la tarea, ya me hace actividades, ya me trae tarea, pero en cuestiones de conducta siento que no estoy haciendo mucho por él. Por más de que lo intento. Yo no... bueno la verdad mi titular le habla violentamente, le grita

-Te dije que hagas esto,

O cosas así, le prohíbe ir al baño, porque él ir al baño es ir a hacer un mundo de cosas por la escuela, y yo intento ser un tanto... pues comprenderlo, de que quiere ir al baño, de que quiere participar, de que quiere tener amigos y todo eso, pero del otro lado está, así como que muy cortante, he intentado hacer ambas, como que de repente hablarle un poco más seria y decirle:

- ¡Oye no espérame, no es el momento!" (E1DEP).

Podemos encontrar que el niño se ve entre dos situaciones posiblemente contrarias entre sí, la docente que lo "detesta" por el hecho de representar un riesgo para todos, o mejor dicho para ella; y por el otro lado, una docente que está en toda la disposición de "atenderlo" pero no encuentra la forma o el momento adecuado para poder lograr cosas significativas en él:

"Pero siento que no está funcionando y yo sé que eso es porque en casa tiene muchas ausencias y problemas, pero siento que no estoy siendo exitosa con él porque sé que él en el fondo no está mal, o sea, sé que es un niño increíble, una inteligencia que ni yo creo tener, y me parece muy "padre" de él" (E1DEP).

Reconocer la particularidad del niño, tal cual él se muestra, es un aspecto importante para los ojos de la alteridad, es un paso significativo para poder lograr que el alumno deje de ser visto como el causante de todo mal y que se reconozca que la dificultad radica en todos aquellos que han percibido a "este alumno" como el problema, que es el "otro" el que no ha sido capaz de librarse de prejuicios para poder ser y estar en conjunto con este alumno:

“Entonces, ¿Quién es realmente el maligno y el generador de violencia contra los otros “diferentes”?, será que el niño no solamente es sometido por el docente, sino que este personaje también tiene influencias del sistema que “manda” u obliga a que el docente controle a los alumnos, lo que aprenden, lo que hacen, a dónde pueden llegar y lo que podrán ser, ... yo sé que ahorita la educación básica no te permite ser como él quisiera, por muchos lineamientos, siento que sí somos muy cuadrados en eso, y por eso me duele a mí, porque yo entiendo su postura, entiendo su manera de ver el mundo, su filosofía que es impresionante” (E1DEP).

Es mucho más fácil eliminar el problema (o evadirlo) antes que intentar solucionarlo, ese miedo de enfrentarnos cara a cara con aquel enemigo eterno que en mi propio juicio no puede y no debe ser mejor que yo, conduce de manera casi automática a ejercer sobre él esa impetuosidad. Es sorprendente pensar que un alumno sobrepase al docente (visto desde cualquier ámbito por ejemplo en cuanto a fuerza, poder, intelecto, edad, sabiduría, etc.), es un sacrilegio; va en contra de lo “normal”, de lo “bien visto”, de lo que “debe de ser”. Es ahora en donde el docente se vuelve la víctima, está vulnerable ante la rebeldía del alumno, en cuanto el maestro baje la guardia, el alumno toma su lugar de poder y los papeles se invierten.

Como se puede notar en los testimonios expuestos, ante la incapacidad de poder contener y dominar al alumno “malo”, una fuerza mayor interviene, es más notorio el ejercicio de poder y la violencia que se ejerce al alumno; metafóricamente podríamos decir que es la lección, que le ha llegado su “*estate quieto*”, es la manera en que se reafirma la inferioridad del alumno, no importando sus necesidades, sus inquietudes, su dolor, como dice Ortega (2010):

El miedo a que “los otros” diluyan nuestra identidad, el peligro percibido de que nuestra sociedad se convierta en una amalgama sin referentes seguros, está en la base del rechazo hacia “los extraños”, hacia los que “vienen de fuera” o no hablan nuestra lengua (p. 63).

No rechazas a quien conoces, con quien tienes un vínculo, a quién amas o por lo menos no rechazas ni ultrajas a quien respetas, no traicionas a tu familia. Pero, ¿Cómo sabes quién si está del otro lado y quien aún no logra pasar? De nuevo se habla de un diferencialismo, se analiza quién tiene la condición de “normal”, quien a mi propia óptica es “bueno”, quién si merece el reconocimiento y, por el contrario, quienes no logran pasar, son aquellos “diferentes”, los extranjeros, los que me incomodan, los que me desafían.

Detectar esto en la educación es el primer momento de transformación, lleva a la tarea de hacer un análisis propio, una introspección que me permita mirar en donde estoy, si es que ya he pasado la línea o aún estoy peleando por ganarme un lugar; en esa autorreflexión hay un desafío, una gran prueba que tiene que ver con firmar el contrato que como condición establece una cláusula que enuncia que debo dominar al otro, eliminar su diferencia e intentar hacer otro “yo”.

No hay maestro si no hay alumno, en la amplitud de esta afirmación es más fácil moldear la información a conveniencia del docente, como si este tuviera la oportunidad de “adelantarse” y escribir el solo las “reglas del juego”, sin tomar en consideración al otro. No es posible dar a conocer al alumno que yo necesito de él y por ello debo cuidarlo, procurar por él, reconocerlo y sobre todo valorarlo; es más fácil

hacerle creer que él está ahí por mí, porque soy bondadoso con él y en las situaciones más arrogantes, el docente le hace creer al alumno que él es quien le “hace un favor”.

Expandiendo nuestro pensamiento estamos a tiempo de reflexionar ¿En dónde queda el alumno?, ¿Qué piensa?, ¿Qué siente?, ¿Será que se ha cansado de defenderse? Centrar la atención en el docente a veces nos ciega un poquito para poder mirar por completo y de manera transparente al alumno, sobre todo centrar la mirada al ejercicio de poder que recibe, el maltrato, el silencio impuesto, el control, el dolor que se le ha causado, ¿Qué queda del alumno?, ¿Qué ha sido de él?

Reflexiones finales

La experiencia de los estudiantes normalistas muestra una experiencia compartida en la formación docente: el “Otro” signado desde la mismidad normalizadora. Vivencia que permea gran parte de las relaciones sociales y que significa violencia directa, cultural, estructural y simbólica contra el diferente, el “que no es”, el “que aún no”, el “que no tiene”. Si bien, es experiencia que se vive desde la hegemonía, la dimensión ética que implica la labor docente nos obliga a detenernos y crear alternativas de dislocación ante la urgencia de aprender “a ser” desde la irrupción de la alteridad.

Esta investigación hace una invitación para reflexionar sobre nuestra existencia, nuestra vida, nuestros pensamientos y sobre todo nuestra identidad como docentes. ¿Será que realmente estamos listos para incursionarnos en el ámbito de la educación como sujetos valiosos, agentes de cambio y que podamos impactar vidas? O tal vez

solo hemos “cubierto” el requisito de formarnos en una escuela Normal y ser acreedores de un papel que te titula como docente. Cualquiera que sea la razón, como profesionales de la educación deberíamos estar orillados a reflexionar sobre nuestras vidas y no solo en nuestra formación docente. ¿Qué tipo de persona eres y cuál quieres ser?, ¿Qué tipo de profesor eres y cuál quieres ser?

La Alteridad parece ser la promesa de un mundo mejor, basado en el respeto, el reconocimiento del Otro, el diálogo, la paz y el amor, pero lo será en la medida que uno lo desee e impactará a todos aquellos que están inconformes con la realidad, quienes tienen la esperanza de que las cosas pueden cambiar para bien y que serán responsables de aquello que les compete y buscarán esa mejora. Claro está que no es un trabajo fácil, nadie llega al territorio de la alteridad en un abrir y cerrar de ojos, ni de la noche a la mañana. Entrará aquel que esté dispuesto a despojarse de “todo lo malo”, de esa corteza de odio, rencor, indiferencia, repudio, injusticia, control, mentira, corrupción, y lucha por el poder. Y, sobre todo, se tomará en cuenta a aquellos que anhelan del Otro, que reconocen su existencia y no solo su presencia, que lo cuidan, que lo aman, que lo comprenden, que lo respetan y lo valoran por lo que es.

La alteridad no debería quedar fuera de ningún órgano de la sociedad, debe ser algo característico de todos, para buscar un beneficio propio y para un bienestar común. La alteridad no es algo que solo le compete a la escuela, pero tampoco puede quedar fuera de ella y debe estar siempre en la educación.

Lograr que los alumnos se sientan escuchados, comprendidos, aceptados y amados es fundamental para fortalecer los vínculos y las relaciones. La escuela no es solo conocimientos, habilidades y destrezas; es también sentimientos, emociones, pasio-

nes y esperanza. Consecuentemente, el docente no es solo un símbolo de enseñanza, es también un reflejo del amor, de respeto, de paciencia de dedicación y cuidado del otro.

Especialmente en educación básica, pues es de los primeros espacios en donde los estudiantes viven el encuentro con la diferencia, por lo que es fundamental que la formación y práctica docente posibiliten el reconocimiento y valoración como necesidad imperiosa para construir “un mundo donde quepan muchos mundos” consigna del discurso del EZLN y que hoy, más que nunca, se requiere como uno de los cimientos clave del sentido de la educación formal.

El presente trabajo pretende abonar a dicha discusión, como reconocimiento a la complejidad de una labor como la docencia, que solo puede ser, siendo.

Referencias

- Burgos, R., & Pinto, I. (2009). “La investigación en el campo normalista. El caso de la escuela normal rural Mactumactzá”. En: X Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, Veracruz.
- Badillo, M., Torres, A. D., y Olea, E. (2014). “Competencias para la práctica docente. Formación profesional, competente e impulsor del desarrollo. Mercados y Negocios”, 15(2),149-172. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=571863946008>
- Chávez, M., Ortíz, M., y Ramos, F. (2017). “La formación de la identidad profesional en las escuelas normales. Una mirada desde el alumnado”. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, San Luis Potosí.
- De la Rosa, E. y Nájera, F. (2016). “La mejora de la práctica profesional desde los procesos de reflexión de los estudiantes normalistas”. *XII Congreso de investigación Educativa Internacional*, Jalisco.

- Díaz, F. y Rigo, M. (2000). "Formación docente y educación basada en competencia en Ángeles Valle Flores", *Formación en competencias y certificación profesional*, pp. 17-44, ISUE UNAM.
- Ducoing, P. (2005). "En torno a las nociones de formación". En: Ducoing, P. *Sujetos, actores y procesos de formación Tomo II: Formación de docentes (normal y universidad) y de profesionales de la educación. Formación profesional la investigación sobre alumnos en México: Recuento de una década (1992-2002)* (pp.133-142). México: Ideograma.
- Dussel, E. (1974). *Método para una filosofía de la liberación. Superación analéctica de la dialéctica hegeliana*. Salamanca: Sígueme. (1992) *1942 El encubrimiento del Otro*. España: Docencia. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20111218114130/1942.pdf>
- Echegaray, J. (2015). "El Habitus Investigativo en Estudiantes Normalistas". *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, Chihuahua.
- Escalante, V. F. (2019). "La identidad profesional del estudiante normalista rural, una construcción del ser docente". *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, Baja California.
- Estrada, S., González, R., Konstantinovich, S., Bernal, M., Martínez, D., Mondragón, J., Cuadros, A., Martínez, P. y Miranda, J. (2018). "Formación Docente y Práctica Educativa". *Experiencias profesionales de diversas IES*, REDIE.
- Guerrero, R., Do Prado, M., Silveira, S y Ojeda, M. (2017). "Momentos del Proyecto de Investigación Fenomenológica en Enfermería", *Índex de Enfermería*, 26 (1-2) https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962017000100015#bajo
- Gutiérrez, M.; Morales, L. A. y Viramontes, E. (2014). "Formación docente: competencias didácticas reales que emergen de los desempeños de las estudiantes normalistas. Ra Ximhai", 10(5),387-421. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132134025>
- Hernández, F. (2020). "Afectación y transgresión del yo para la creación intercultural". En, F. Hernández Aguirre, M.S. Oropeza Amador (coord.) *Nodos de formación docente intercultural para la paz integral*, SEP-DEGESUM, Normalismo Extraordinario. <https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/ediciones/Libros/94.pdf>
- Hernández, R. (2013). *La positividad del poder: la normalización y la norma*. México, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Hernández, E. (2020). *Identidad profesional y práctica docente desde la investigación-acción*, SEP-DEGESUM

- Jiménez, M. (2005). "Identidad de los profesores de educación básica y normal". En P. Ducoing, *Sujetos, actores y procesos de formación. Tomo II: Formación de docentes (normal y universidad) y de profesionales de la educación. Formación profesional la investigación sobre alumnos en México: Recuento de una década (1992-2002)* (pp. 609-617). México: Grupo Ideograma.
- Lázaro J. M. (2021). *Técnicas de investigación Cualitativa en los ámbitos Sanitario y sociosanitario*, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha Cuenca, <https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/28529/04%20TECNICAS-INVESTIGACION-WEB-4.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- León, E. (2011). *El monstruo en el otro. Sensibilidad y coexistencia humana*. México: UNAM-Sequitur.
- Nájera, F., Murillo, R. y García, G. (2017). *Proyecto de innovación para el desarrollo de Habilidades de pensamiento en la formación Docente; una experiencia en la escuela normal De los Reyes Acaquilpan, Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Mérida, Marzo* <http://www.conisen.mx/memorias/memorias/3/C071216-I009.docx.pdf>
- Ortega, P. (2010). *Educación en la Alteridad*. Colombia: REDIPE.
- Pérez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. España: Morata.
- Pérez, D. A. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Estudios de Filosofía*, (44),9-37. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=379846115002>.
- SEP (2022) *Plan de Estudios de la Educación Básica 2022*, SEP
- Schütz, A. (1974). *Los problemas de la realidad social*. Argentina: Amorrortu.
- Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Noveduc.
- Skliar, C. y Téllez, M. (2008). *Conmover la educación, ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Noveduc.
- Skliar, C., (2006). "Fragmentos de amorosidad y de alteridad en educación". En *Revista Colombiana de Educación*, (50),253-266 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635244014>
- Skliar, C. y Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Argentina: Homo Sapiens.
- Sousa, E. (2011). "La espacialidad urbana en una metrópoli prematura: Su visión imaginaria desde la otredad". En *Revista Cuadernos del Cendes*, 28 (76), 23-47. <https://www.redalyc.org/pdf/403/40319833003.pdf>

Taylor, S. y Bogdán, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.

VOCES Y CUERPOS EN EDUCACIÓN BÁSICA

La irrupción de la alteridad en la experiencia de pedagogas docentes en educación básica

Jonathan López Hernández

Presentación

Para las políticas educativas, la docencia juega un papel clave, se argumenta que en ella confluyen saberes elaborados por especialistas de la disciplina en cuestión como de las doctrinas pedagógicas, didácticas y curriculares, práctica de saberes que determinan el lugar en las instituciones académicas y confluyen en los sistemas de formación. Pero hay otras posturas que se contraponen a esa idea y sostienen la importancia de saberes denominados experienciales que “forman un conjunto de representaciones a partir de las cuales los educadores interpretan, comprenden y orientan su profesión y su práctica” (Tardif, 2014, p. 37).

El presente trabajo hace un seguimiento al trayecto de pedagogas pertenecientes a la UNAM de FES Aragón como docentes en educación básica a través de la recopilación de narrativas se realiza un análisis de perspectiva biográfico – narrativa, la cual, permite leer la forma en la que los seres humanos “experimentamos el mundo” (Connelly, Clandinin, 1995, p. 11). Las narrativas hacen evidente una situación más extensa a la sola aplicación de saberes en contextos predeterminados, muestran que

la docencia implica una experiencia que rebasa cuestiones laborales y que en ella irrumpe una alteridad inconmensurable e irreductible al Yo (Levinas, 2012), no supe-
ditada a conocimientos *a priori*.

El objetivo de este escrito, gira en torno a responder ¿Cuáles son las experiencias de ellas con respecto a su tránsito en la docencia en su interacción con el otro? Parte de los hallazgos muestran que la docencia se enfrenta a un contexto inmerso en la colonialidad (Walsh, 2007; Quijano, 1999), la cual perpetúa estructuras de dominación que, al menos epistémicamente, están presentes no solo en el currículum, sino en el ejercicio magisterial subalternizándolo; empero, es desde la relación con la alteridad, que emergen flancos desde los cuales es posible problematizar otras posibilidades para el acontecer escolar.

Introducción

Hay veces que las preocupaciones desencadenan los mismos esfuerzos que tratan de borrarlas o al menos mitigarlas, en este caso, el presente texto muestra una preocupación que comenzó frente a la inquietud sobre el porvenir de aquellas personas que, en su momento, decidieron ser docentes. En un sentido cronológico, desde el año 2015 se entabló un seguimiento a la trayectoria en el mercado laboral de 230 egresados durante los años 2006 a 2010 de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón que forma parte de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), un hallazgo preliminar mostró que cerca del 70 % habían ingresado en la docencia, aumentando para 2019 a 76.6%, siendo una mayoría considerable.

De todos estos universitarios, la atención se enfocó especialmente en 6 pedagogas, identificadas de un grupo selecto de 25 compañeros suyos, considerando en ese momento, aspectos como la titulación, los créditos cubiertos, los trabajos que desempeñaron previamente y la relación que estos guardaban con sus estudios. Sin embargo, pensar en la docencia, conllevó a situaciones que van más allá de estos datos numéricos, puesto que en ella se encuentran implicaciones de carácter ético-biográfico, que merecen ser leídas desde la voz de sus protagonistas, que, para fines expositivos, me gustaría presentarlas como: Cinthia, Adriana, Luna, Montserrat, Sandy y Karina.

A través de entrevistas a profundidad y en concordancia con los hallazgos devenidos de éstas, la preocupación derivó en una pregunta de investigación: ¿Cuáles son las experiencias de estas 6 pedagogas con respecto a su tránsito en la docencia en su interacción con el otro? La aproximación a la respuesta permite presentar en el siguiente texto dos categorías que contrastan entre sí dentro de la experiencia magisterial.

Consecuentemente, este escrito se encuentra dividido en cuatro apartados, de los cuales el primero trata de aglutinar los elementos principales que dieron pie a la pregunta de investigación, mientras que el segundo remite a los referentes teórico-metodológicos empleados. Por su parte, la tercera y cuarta parte desarrollan las categorías antes mencionadas y finalmente se presentan los comentarios.

Inicio del trayecto y emergencia de una cuestión

A veces al viajar, la atención se centra en el destino o los preparativos, y el punto de partida, el origen del viaje llega a pasar desapercibido, en razón de ello es que por lo que me permito citar lo siguiente, el punto de partida:

“Con todo y todo en la UNAM yo fui feliz [...] amé estar ahí porque fui libre” (Cinthia, E2020, p. 26).

“Como dice el dicho, una siempre regresa al lugar donde fue feliz” (Karina, E2020, p. 12).

Como lo citan estas dos voces, este trayecto tiene como punto de inicio un lugar en donde estas pedagogas y sus compañeras fueron *“felices”* o *“libres”*, y es que, en ocasiones, salir de una universidad es parecido a salir de casa, ya que antes de cruzar una puerta o zaguán contamos con una tenue idea de lo que hay afuera; aunque, también estamos conscientes de que, a pesar de conocer el camino, hay algo que cambia en el itinerario. Se puede argumentar que la docencia puede entrañar ciertos sentidos *a priori*, los cuales no solamente se encuentran en los espacios académicos.

Por ejemplo, dentro de la llamada Cultura Pop, existen retratos que pintan *al profesor* como alguien con sonrisa siniestra, ataviado con una toga y birrete que, con aire militar, se encarga del funcionamiento escolar a tal punto que se le identifica como un ladrillo más en la pared. También encontramos en lecturas, que usualmente aluden a la obra de Michel Foucault (2003), la sugerencia de que la escuela es un dispositivo de control que ejerce una acción disciplinaria, por lo que la suerte que a menudo

juega la docencia frente a este tipo de análisis se asemeja a la de aquel carcelero cuyo propósito es el de enderezar a fin de cumplir lo estipulado por la norma, lo que supone un contraste con esta “libertad” que experimentaron en la Facultad.

En un tenor semejante, aunque con un matiz diferente, hay otro tipo de lecturas que destacan la importancia del magisterio en función de las políticas educativas en donde se encuentran varios proyectos que lo colocan como un aspecto a atender para asegurar el éxito de éstas, emergiendo así diversos perfiles, cuyo acento usualmente se enfoca en la especialización de éste. De esta manera, hay un registro no menor de acciones encaminadas hacia su profesionalización (Arnaut, 2013; SNTE-SEP, 2018), erigiéndose retóricas que sostienen que ellos son portadores y facilitadores de saberes especializados.

Respecto de este último caso, se pueden citar posturas que apoyan dicho punto de vista, planteando que los profesores poseen conocimientos formulados por diversos expertos, destacando el *conocimiento pedagógico del contenido* como punto de articulación entre lo pedagógico (identificando a éste con la didáctica) y el área de conocimiento a desarrollar, es decir, la disciplina o asignatura en cuestión (Shulman, 1989; 2005). Emergiendo escenarios en donde el profesorado se dedica a la instrumentación de propuestas educativas a un nivel técnico, identificándose documentos oficiales que formalmente sostienen esta idea (SEP, 2017). A ello se agrega la intencionalidad de reclutar a los perfiles mejor calificados, cristalizándose en acuerdos con organismos internacionales (OCDE-Gobierno Federal, 2010; Bruns y Luque, 2015)

De esta manera, se supondría que el análisis de la circunstancia de estas profesoras bien podría referirse a cuestiones como su desempeño y el impacto que los conocimientos germinados en la universidad tuvieron en su ejercicio magisterial; sin embargo, hay un matiz importante a considerar ya que su labor no se soslaya a la aplicación de las propuestas de otros agentes, debido a que el magisterio desarrolla saberes experienciales que son una suerte de representaciones desde las cuales ellos interpretan, comprenden y orientan su propia labor, además, no se encuentran sistematizados en doctrinas o teorías, son “prácticos (y no de la práctica: no se superponen a la práctica para conocerla mejor, sino que se integran en ella y forman parte de ella en cuanto práctica docente)” (Tardif, 2014, p. 37); nos habla de personas que también construyen y que constantemente se van modificando a ellas mismas, lo cual constituye una dificultad recurrente para los sistemas de formación de docentes ya que “no alcanzan a entender cómo cambian los docentes” (Fullan y Hargreaves, 1999, p. 30).

Hablar de los docentes efectivamente nos refiere a sujetos que tienen poder; pero no en una modalidad de dominio, más bien, desde la idea de potencia aristotélica, es decir, como una *capacidad* de ser o no, en este caso, no son receptores de aquellas fuerzas sociales, tampoco títeres de una estructura, ya que son agentes que conocen sus propiedades, e incluso las aplican y actualizan en su interacción cotidiana (Giddens, 1986).

Es desde ello que también cuentan con una capacidad autobiográfica (Bakhtin, 1981), la que se erige desde una orientación pedagógica que implica el descubrimiento de una potencialidad de poder actuar en el mundo, por lo que se puede pensar en una

agencia narrativa, ya que "la gente les cuenta a los otros quiénes son, pero algo más importante es que se lo cuentan a sí mismos" (Holland, Lachicotte, Skinner, y Cain, 1998, p. 3).

El magisterio alude entonces a actores sociales que poseen voces diversas y que a la vez confluyen en ciertas recurrencias dentro y fuera de los espacios escolares, puesto que participan en una cultura, la cual puede pensarse como un entramado simbólico (Cassirer, 1967; Levi-Strauss, 1995; Geertz, 1997); dentro de ella coexisten con sujetos ajenos al gremio: estudiantado, padres de familia, comunidad escolar e incluso, la sociedad en general; pero no solo están presentes, sino que interactúan, participan, intercambian significados cuya amplitud no se restringe a situaciones de aplicación técnica de saberes en ambientes controlados.

En consecuencia, se vislumbra una experiencia latente de construcción de significados, por lo tanto, la preocupación en relación con lo planteado devino en la pregunta de investigación ¿Cuáles son las experiencias de estas pedagogas con respecto a su tránsito en la docencia en su interacción con el otro?

Elementos a considerar

Me parece importante considerar tres aspectos principales que repercuten e interactúan en esta problemática. El primero refiere a reconocer en el magisterio una confluencia de acontecimientos que trascienden a dinámicas mecanicistas respecto al desempeño de una función, considerando el carácter ético-social que distingue a esta labor; así, en lugar de estar indagando sobre el desempeño de estas profesoras,

se consideró pertinente reconocer a la docencia como una experiencia que puede ponderarse como *aquello que me pasa* (Larrosa, 1998; 2009). Por lo que no se trata de una situación transitoria sino relevante, en tanto lo que pasa, “deja huella” (Larrosa, 2006, p. 91), en cuyo caso se encuentra en juego la metamorfosis.

Desde este examen analítico a la primera expresión mencionada, el “*me*” hace referencia al yo, y a su vez nos comunica de antemano que es propia de cada cual, no se puede transferir, pero sí se puede compartir desde una modalidad narrativa que es susceptible de dialogicidad. La última partícula, *aquello*, alude a *otra cosa que yo*, es decir a la exterioridad, a lo que Larrosa (2009) identificará como principio de alteridad, al hallarse implicada la relación con aquello que es *otro que yo*. Levinas (2012) señala una implicación de lo infinito en todo lo anterior, pues, a fin de cuentas, la alusión al otro refiere a la relación con un Otro radical que no es reductible o asimilable a uno mismo (Fernández, 2015), de tal manera que “a través del pensamiento, desborda el pensamiento y llega a ser relación personal” (Levinas, 2012, p. 225).

En el caso de la docencia, los proyectos y políticas educativas tienden a plantear, como se mencionó previamente, sentidos *a priori* sobre esta, que son proclives a ser cuestionados o puestos en crisis justamente en la relación con la alteridad, pudiendo conllevar un sentimiento de extravío en donde el mapa se ha perdido (Skliar, 2002); pero, donde en lugar de vulnerar el ejercicio magisterial, tiene la potencialidad de crear nuevas significaciones. En virtud de ello, la alteridad constituye el segundo aspecto por considerar.

El tercer aspecto, a diferencia de los anteriores, es de carácter metodológico, debido a que, en primer lugar, se puede considerar que parte de las dificultades que tienen las instituciones con respecto a los docentes, consiste en una cierta despersonalización de la enseñanza (Bolívar, 1998), ello denota la anonimidad que se le suele otorgar a esta labor; en contraposición, se piensa necesaria la recuperación de las voces que pertenecen a estas 6 profesoras.

En segundo lugar, se considera que la experiencia no se puede transferir, sino que se puede compartir desde una modalidad narrativa susceptible de dialogicidad. Es menester partir desde esta última premisa decir que lo que se pretende recuperar son sus lecturas, a fin de poder reflexionar no solo sobre las circunstancias pretéritas desde las cuales emergen, sino también las posibilidades que se pudieran construir a futuro. En tercer lugar, la relevancia de sus voces no solamente es testimonial sino biográfica, pues la intencionalidad no estriba en la opinión sobre un programa educativo o suceso escolar, sino en la implicación de ellas mismas en sus propias historias, lo cual pone sobre el tapete a la auto interpretación de sí mismas en su circunstancia, de tal suerte que se puede agregar que, al tener la posibilidad de narrativizar su propio relato, inventan su propio Yo (Ricoeur, 1993).

Estos motivos dieron paso a considerar algunos aportes de la tradición biográfico-narrativa en función de que ella permite acercarnos a ese mundo que padecen las protagonistas, cuya dimensionalidad no es individual en “tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias” (Connelly y Clandinin, 1995, p. 13).

Tomando en cuenta lo anterior, me fue importante reconocer la herencia hermenéutica con la que esta perspectiva cuenta, ya que al igual que el otro parece difuminarse para el Yo; este último no es transparente para sí mismo (Ricoeur, 1996), de ahí que la finalidad que persigue esta investigación, no parte de los criterios de generalidad o veracidad en donde se pretendan establecer universalismos que apliquen al magisterio, sino más bien se parte de uno de verosimilitud (Connelly y Clandinin, 1995a; Bolívar, et al., 2001), considerando que se puede contar un mismo episodio desde perspectivas distintas, ello se tradujo en acercamientos constantes a las voces de las profesoras en aras de trazar un *hilo argumental*.

En este contexto tuvieron lugar varios encuentros con estas profesoras, inicialmente y con una intencionalidad exploratoria, se realizaron entrevistas a profundidad para realizar un esbozo de cómo visualizan sus propias vidas (Taylor y Bogdán, 1992), desde lo relatado por ellas, se construyó una matriz categorial considerando desde la etnografía, tres categorías: **Las sociales** (que son representaciones y acciones sociales inscritas en los discursos y prácticas lingüísticas y extralingüísticas), **las del intérprete** y **las teóricas** (Bertely, 2000).

En un segundo momento, durante los años de 2020 a 2021, se realizaron entrevistas no estructuradas de carácter narrativo que permiten “auto tematizar episodios significativos (“incidentes críticos”) de la propia vida o formular el juicio propio sobre situaciones de hecho. Los sujetos reconstruyen retrospectivamente lo que han sido las diversas vivencias, acciones o experiencias que les han sucedido” (Porta, 2010, p. 208), con sus relatos, se elaboró un diagrama a fin de poder analizar los hallazgos caso por caso, de manera horizontal (que incluyó el posicionamiento de cada autora

ante mis cuestiones) y el vertical (cuyo punto focal se enmarcó en el desarrollo de cada historia), lo que hizo posible hacer una re-historización del trayecto de cada una de ellas.

Posteriormente, con la finalidad de profundizar, se llevó a cabo una triangulación cuya mirada se abocó a la búsqueda de recurrencias, dando lugar al momento de validación y análisis a partir de elementos inscritos en los Estudios Críticos de Discurso (ECD) brindando mayor atención a las opacidades presentes al interior de cada discurso (Van-Djik, 2008; Miramón, 2013) sin descartar la influencia macro-estructural en cada relato.

Finalmente, en aras de obtener certidumbre, el informe preliminar se revisó en lectura conjunta con las doctoras que revisaron los hallazgos y junto a las profesoras, dando paso al informe final, del cual derivaron las categorías que se presentan a continuación.

Subalternidad y docencia

A cada pregunta de investigación le subyacen otras cuestiones, una de ellas fue ¿Cuáles han sido las experiencias de estas profesoras sobre su ejercicio dentro de escenarios productivos? Fue ineludible plantearla, porque, de inicio, el interés nació al considerar el número de compañeros universitarios que habían ingresado en el magisterio, y es que, a final de cuentas, constituye un empleo. Pensarlo de esta manera, remite a una idea que implícitamente está líneas atrás ya que, como profe-

sión, se encuentra a disposición del Estado (Pontón, 2012), situación que lleva a considerarla como una profesión de carácter burocrático, cuya autonomía es relativa (Fernández, 2013). Y desde esta idea, Cinthia nos comparte lo siguiente:

“El brinco a la SEP fue deprimente para mí porque tuve que tratar de adaptarme, primero yo como ser, vivir en esas nuevas condiciones de trabajo, de control, y casi casi de esclavitud hacia un reglamento y un control” (Cinthia, E2015).

En su voz encontramos un franco contraste con lo que ella expresaba respecto a su estancia en la universidad, misma que significó para ella cierta *libertad*, mientras que estas condiciones de trabajo se tradujeron en un *control* al punto de llegar a la *esclavitud*, esta postura no presentó cambios sustanciales comparando los acercamientos entre 2015 a 2020 donde ocurrió lo siguiente:

“Para mí la SEP es como algo... ay no sé, como algo despersonalizado, [...] lo veo como algo que... ay, no sé si estoy exagerando, pero algo que es casi equivalente al enemigo, o sea, es como... alguien que te está vigilando, te está viendo tus fallas, está viendo de qué manera darte más trabajo, de qué manera exigirte más, por el mismo... sueldo ¿No?” (Cinthia, E2020).

Si solo se considerase lo relatado en 2015, pudiera argumentarse como una situación cuyo contraste se debe al tránsito del espacio académico al laboral, aun cuando Cinthia ya hubiese trabajado en otros lugares; no obstante, al confrontarlo con compartido en 2020, nos encontramos que las situaciones de dominio prevalecen. Esto último puede comprenderse a la luz de las tendencias que los distintos gobier-

nos manifestaron respecto al magisterio en contextos neoliberales, donde se determinó que, para asegurar el cumplimiento de los estándares educativos, es necesario que se someta a una constante rendición de cuenta en dos vertientes.

La primera enfocada a la atención del estudiantado con el propósito de asegurar la mejora continua, mientras que la segunda responde a la transparencia de los logros alcanzados en el aula (GOBIERNO FEDERAL, 2007; Fullan, Rincón, S. y Hargreaves, 2015), transformando a la institución como alguien que *está vigilando, viendo las fallas*. Cabe resaltar que lo expuesto no es un hallazgo aislado y que por el contrario es representativo en función de sus recurrencias, así, por ejemplo, en el caso de la profesora Montserrat nos encontramos con lo siguiente:

Año 2015:

"...ahí fue en donde se fueron mis expectativas, donde ya no existía yo, o ¿qué opinaba la pedagoga?, ¿O cuáles eran sus sugerencias?, ¿Cuál era su visión?, o sea ya no, ya no existía eso, o sea ya nada más era "tienes que hacer esto y ya". (Montserrat, E2015).

Año 2020:

"Desde hace ya algunos meses me di cuenta que, al entrar a la SEP, le vendí mi alma al diablo [...] prácticamente dicta por mí quién soy, cómo soy, qué tengo que hacer, cómo tengo que comportarme, cómo tengo que actuar [...] ¡no solamente dentro de la institución educativa, sino también fuera de ella!" (Montserrat, E2020).

Frente a esta recurrente percepción de control ejercida por parte de la institución, a la cual Cinthia se refiere a ella como una *esclavitud*, mientras que Montserrat nos comparte la presencia de un imperativo de *"tener que hacer eso y ya"*, alude a una superioridad fundamentada en la percepción de un salario, así como a esquemas de

dominación sobre el Yo, determinando el hacer y el comportarse “*¡no solamente dentro de la institución educativa, sino también fuera de ella!*” (Montserrat, E2020). Así emergió la “subalternidad” (Gramsci, 2007) como categoría de análisis, en vista de que ellas son puestas a disposición de un sistema que tiene una tendencia a perpetuarse a sí mismo, no solo desde sus condiciones materiales sino también ideológicas y culturales a pesar de la disconformidad, que estas profesoras identifican como *el enemigo o el diablo*, por lo que se puede argumentar que “sufren siempre la iniciativa de los grupos dominantes, aun cuando se rebelan e insurgen” (Gramsci, 2000, p. 182).

No obstante, esta subordinación trasciende situaciones laborales, cabe mencionar que la experiencia institucional pasa por alto *lo que opina la pedagoga o su visión*, replanteando sobre el tintero la preocupación en torno a los saberes, en cuyo caso, Karina agregó lo siguiente:

“...estoy decepcionada del sistema educativo [...] en la escuela pública pues te das cuenta que el mismo sistema va absorbiendo a los maestros [...] hay muchos maestros que siguen tal cual los lineamientos [...] es así, de que ‘yo no voy a hacer esto porque el lineamiento no lo dice’ ‘Pero maestra es que podemos hacer tal cosa por los niños para su... para mejorar su aprendizaje’ ‘No, porque el lineamiento no lo dice, no lo voy a hacer’ [...] sólo lo hacen ‘porque tengo que cumplir’, porque si no lo hago ‘pues no recibo esa remuneración económica’” (Karina, E2020).

Plantear a la subalternidad como categoría de análisis remite tanto a sentimientos y luchas de insubordinación como también a situaciones de subyugación voluntaria, en cuyo caso la decepción de Karina expresa la presencia de profesores que remiten sus acciones a los lineamientos, puesto que el mismo sistema *va absorbiendo a los maes-*

tros, apareciendo de nueva cuenta *esa remuneración económica* de la cual no se aprecia un estímulo por obedecer, sino más bien se actúa, como lo comentó Cinthia, por percibir el *mismo salario*.

Retornando lo expresado por la profesora Karina, se advierte la preponderancia de los lineamientos como criterio normativo del actuar docente, hallazgo que dimensiona lo expuesto al inicio de este escrito, en donde mencioné la premisa enarbolada, durante un periodo considerable por la SEP (2017), en donde un *buen profesor* es aquel que sabe instrumentar las propuestas educativas, ello pone de relieve la preponderancia de los contenidos formulados por la institución sobre los saberes del profesorado y el estudiantado, cabe recordar que incluso este tipo de orientaciones fueron las que dieron lugar al trabajo a distancia en contextos signados por la emergencia sanitaria por el SARS-COV2 / COVID-19, con el argumento de que el 73% ya estaban cubiertos hasta aquel momento (MILENIO, 2020).

Así la experiencia de estas pedagogas no importan, sus *"sugerencias"* no son consideradas aunque la intencionalidad este orientada hacia *"los niños para mejorar su aprendizaje"*, por lo que en un momento sospeché la presencia de una violencia epistémica que se relaciona con "el anulamiento tanto de los sistemas de simbolización, subjetivación y representación que el otro tiene de sí mismo, como de las formas concretas de representación y registro, memoria de su experiencia" (Belausteguigoitia, 2001, p. 237).

Al encontrar este tipo de recurrencias y concatenándolas con la sospecha anterior, se pueden identificar varios elementos que permiten situar al magisterio en un contexto que, en conjunto con modelos económicos de tintes neoliberales, se inscribe en la

«Colonialidad» en donde la prioridad del ejercicio docente se enfoca hacia un tipo de educación occidentalizada que tiende hacia la dominación de un sistema sobre los demás, por lo que constituye una articulación de: a) *Poder*, que desde el trabajo, el Estado y la producción del conocimiento, construyó un entramado que dio como resultado una estratificación social en cuya cúspide se encuentra el hombre occidental. b) *Saber*, dado que los criterios de validación epistémica están cimentados en una perspectiva heredada por el eurocentrismo, c) *Ser*, ya que esta imposición de una raza sobre otra implica el predominio de una subjetividad frente a las demás, pasando inadvertida. d) *Naturaleza*, dado su carácter antropocéntrico (Quijano, 1999; Walsh, 2007) al ponderar declaraciones como *“te das cuenta que el mismo sistema va absorbiendo a los maestros”, “es como... alguien que te está vigilando”* y finalmente, *“dicta por mí quien soy”*.

Cabe reconocer que esta subalternidad no se supedita a su condición material, también involucra a los saberes de estas profesoras en tanto “se constituye en una condición que imposibilita el reconocimiento de saberes otros” (Martínez, 2019, p. 14), pero además se extiende a ellas mismas otorgándoles un lugar en el sistema que deben cumplir cabalmente, dentro y fuera de la escuela, en cuyo caso, la historia de Sandy durante la pandemia, agrega lo siguiente:

“...creo que falta empatía hacia la parte del docente en cuanto a sus actividades. Y había, por ejemplo, también algunos padres de familia que me decían ‘Es que tal maestro no me ha contestado y le mandé el mensaje ayer’ ¿No? ‘Sí señora, pero el maestro tiene 7 grupos y trabaja los dos turnos, y además estoy segura de que tiene familia, esposa e hijos que atender’ entonces, a los papás sí se los he manejado así” (Sandy, E2020).

Me parece importante mencionar que, dentro de los entornos productivos, hay una tendencia planteada en términos clientelares que se cierne sobre el magisterio, de esta manera, estas profesoras no solo desarrollan una relación de subalternidad con las instituciones gubernamentales (cuya interacción es de carácter obrero-patronal), sino también un vínculo cuasi clientelar con la esfera pública, motivo por el cual los padres le demandan a Sandy una respuesta oportuna de su colega demostrando una *“falta de empatía, hacia la parte del docente en cuanto a sus actividades”*.

Dentro de los contextos neoliberales, esta esfera, en conjunto con las asociaciones civiles, han obtenido una mayor presencia en los contextos escolares, desde este horizonte, Adriana relata lo siguiente:

“... hay como mucha permisividad hacia los padres, los padres han tomado el mando, y eso hace que pues... yo no sé si sea por miedo de la directora, por defender su trabajo; pero no defiende a los profesores [...] de repente hace ver como que [...] salva a toda la escuela y los maestros son los malos” (Adriana, E2020).

Tras el simbolismo insípido de un entorno laboral signado por una lógica clientelar, se encuentra una posible respuesta sobre la prioridad que estas profesoras tienen ante los ojos de los directivos, quienes no son los patrones, más bien son administradores, por tanto, también son subalternos.

He ahí el motivo por el que se aprecia una escasa solidaridad con los docentes, en este caso, la directora frente al conflicto opta por la decisión de aparentar, *“salvar a toda la escuela”* mientras que desacredita a los maestros, asegurando su empleo en el proceso.

Pero esta “*permissividad hacia los padres*” que advierte Adriana, no es una cuestión aislada, deriva de políticas gubernamentales cuyo efecto ha desembocado en la aparición de una nueva silla compuesta por grupos no magisteriales, cuya función es la de auditar “las metas alcanzadas en el sector educativo público. Estas iniciativas surgieron a partir del sexenio 2006-2012, en tiempos de un gobierno panista en México” (Mercado, 2017, p. 102).

Así, la irrupción del otro, desde este contexto, no se entabla desde una posibilidad de relación con la alteridad, más bien refiere a situaciones en donde la auditoría de estos grupos se plantea en términos de la efectividad de su labor como profesoras, emergiendo retóricas de hiper-responsabilidad magisterial con respecto al éxito educativo, lo cual se ilustra en la Tabla 1:

Tabla 1. Cuadro comparativo de las historias de las profesoras ante la hiper-responsabilidad docente

| Adriana | Montserrat | Cinthia |
|--|--|---|
| <p><i>“O sea, la responsabilidad, ahora es la culpa del maestro, “si no hay valores, el maestro”, “si no hay respeto, el maestro”; pero ya los papás como que no están enseñando esa parte [...] ya no hay manera de que nos</i></p> | <p><i>“...la mayoría de los padres cuando hay algo malo, luego, luego están ahí, “eso no me parece, esto no me gusta”, se quejan y se quejan y se quejan; pero cuando hay algo bueno, o cuando tú pides algo de ellos, no están,</i></p> | <p><i>“Tú tienes la idea a veces al inicio de que los padres de familia te van a... apoyar, piensas que por ser padres ya en automático tienen un interés o un amor por sus hijos, y no es así, no es así” (Rubio, E2020).</i></p> <p><i>“...desgraciadamente también otra cosa por la que los maestros estamos</i></p> |

| | | |
|---|--|---|
| <i>defendamos ¿No? Si no tienes una bitácora, si se te olvidó anotar algo ¡olvídalo ya! con eso los papás con la mano en la cintura te quitan el trabajo y hasta te pueden meter a la cárcel". (Valdez, E2020).</i> | <i>nunca están, no se aparecen, o no le dan realmente importancia, o sea, cuando se trata de quejarse de uno, todos ahí sí están sobres; pero cuando se trata de apoyar, de... de dar, de ofrecer, la mayoría no está" (Vázquez, E2020).</i> | <i>sometidos por esto es porque te responsabilizan de cualquier rasguñito con el que llegue el niño a su casa, la mamá llega al día siguiente a la escuela a hacerte un borlote y un problema súper grande porque su bebé llegó su rasguñado ¿No? siendo que las propias condiciones de la escuela pues no dan para más ¿No?" (Rubio, E2020).</i> |
|---|--|---|

Fuente de elaboración propia: López, 2021.

De esta manera, al mencionar que la docencia se encuentra frente a una "hiperresponsabilización" (Vezub, 2007) formulada desde racionalidades individualizantes del magisterio, pone de manifiesto que la subalternidad desde la Colonialidad, tiende a fragmentar el tejido social, emergiendo relaciones antagónicas signadas por el miedo al no cumplir con los requerimientos institucionales ya que "*Si no tienes una bitácora, si se te olvidó anotar algo ¡olvídalo ya! con eso los papás con la mano en la cintura te quitan el trabajo y hasta te pueden meter a la cárcel*"(Valdez, E2020). Se podría agregar que esta tensión se convirtió en una rutina, donde estos grupos no magisteriales solo aparecerán "*cuando hay algo malo*".

Desde un plano metodológico, fue a partir del surgimiento de la subalternidad como categoría de análisis, que las decisiones respecto a la investigación adoptaron un enfoque crítico-decolonial en virtud de que estos escenarios coloniales, que subyacen al magisterio como práctica subalterna, reclaman una reivindicación de este (incluidas estas profesoras).

En este caso, Dussel (1993) plantea que el “sí mismo”, aludido por Ricoeur (1996), no puede afirmarse como valioso en la medida en que no ha sido impactado por la súplica del otro, ya que se auto comprende reflexivamente en el “acto de justicia hacia el otro como respuesta y en cumplimiento del acto de justicia exigido antes por el Otro” (Dussel, 1993, p. 142). La posibilidad narrativa puede emerger como decolonial en el sentido de que, a partir de la re-historización, se problematizan los discursos dominantes, derivando, consecuentemente, en una reconstrucción de la acción (re-living) (Clandinin, 2013).

Ello implicó considerar las irrupciones que, desde su experiencia, emergieron como relaciones de alteridad, imbricadas por una dimensionalidad ética y política, teniendo en mente que, desde lo diverso, se puede plantear una posibilidad democrática (Márquez, Cortés, Leite y Espinosa, 2019). Quizás me dé a entender sobre ello a partir de la siguiente categoría de análisis.

Irrupción y afectividad

Tal vez hasta este punto la docencia se aprecie como una labor inscrita en un sinfín de adversidades de diversa índole, pues a raíz de considerar a la subalternidad, surgieron complicaciones como la sobreexplotación, un salario modesto a comparación de las demás profesiones, dado su carácter burocrático (Fernández, 2013), además de malestares signados por una lógica de dominación. Situaciones que, en primer lugar, podrían poner en jaque esa imagen referida por la Cultura Pop en donde el profesor es una persona siniestra al servicio del sistema, pues también lo padece y está en franco desacuerdo.

Es difícil no empatizar con estas circunstancias. Hay preguntas de investigación y otras de franca ignorancia, las primeras llevan un proceso de elaboración, mientras que las otras derivan del franco desconocimiento de la situación, que lleva a pensar y plantear la pregunta ¿Cuál era el motivo que las hacía continuar? De manera personal, quien escribe, también es pedagogo y tengo el conocimiento de que podemos desempeñarnos en otras áreas distintas a la docencia o al menos, en otros niveles distintos al de Educación Básica, a lo cual Luna replica:

“Explicarte cómo me fui enamorando de la docencia me resultaría difícil de detallar; pero en algún punto esas personitas, bueno... me refiero a los pequeños estudiantes, se convirtieron en personas muy importantes, creo que comencé a verlos y apreciarlos por sus particularidades, dejé de ver al grupo como un todo y comencé a darme cuenta que, cada persona con la que interactuaba, me sorprendía, era posible aprender cosas, reflexionar sobre sus necesidades, sobre mis posibilidades.

Además, la docencia me parece que no es una cosa mecánica, veo en ella la oportunidad de transformarme, de modificar cosas, porque finalmente las personas son distintas y eso es lo que lo hace posible, así que nunca resulta aburrido, al inicio creo que era hasta frustrante el hecho de que me concentraba en las partes administrativas ¿No? en las calificaciones, tareas, números y ahora siguen formando parte de lo que tengo que hacer; pero eso ha pasado a un segundo plano” (Luna, E2020).

A veces tratamos de elaborar certidumbres respecto a nuestro andar académico, en mi caso, había un franco desconocimiento de lo que implica ser docente, pese a haber sido profesor, ya que en mis primeros bocetos consideraban al magisterio como un ejercicio profesional institucionalizado, más no como una experiencia afectiva en la que irrumpe el otro, para Larrosa (1998) la primera implica pasaje y pasión desde una modalidad activa del padecimiento e interpretación desde lo ajeno frente a lo cual el “yo” se ve obligado a actuar como respuesta comprensivo-afectiva. En la narrativa de Luna *“cada persona con la que interactuaba”, le “sorprendía, era posible aprender cosas, reflexionar sobre sus necesidades, sobre mis posibilidades” (Luna, E2020).* Por su parte, Karina agrega lo siguiente:

“...la verdad es que yo no me veo realizando otra cosa que no sea la docencia, la docencia me apasiona, entrar a un grupo y ver a los niños, ver que aprendan, ver cómo se desenvuelven, cómo interactúan, eso me mueve mucho y creo que no me veo haciendo otra cosa que no sea la docencia” (Karina, E2020).

Hay una complejidad que orbita al amor, ya que cada episodio es el primero porque el enamoramiento no se da de la misma manera, sería un infierno si así no fuera. Los fragmentos de narrativas previamente citados refieren a situaciones de interacción

cotidiana en donde se haya la implicada una “posibilidad alterativa de la alteridad” (Dussel, 1995) “*porque finalmente las personas son distintas y eso es lo que hace posible*” (Luna, E2020) el movimiento.

Fue en este punto que emergió la «afectividad» como categoría de análisis, ya que, al contrario de lo que se podría suponer, no remite a una situación individual, sino a una situación social que, por su relación con la exterioridad, conlleva una potencialidad ética de dejar huella en los actores (Watkins 2010; 2019). De esta manera, pensar al magisterio, desde estos escenarios afectivos, permite problematizar la dimensión colonial que subyace a la docencia, de tal manera que, si en el testimonio de Luna lo administrativo “*ha pasado a segundo término*”, en la historia de Cinthia se encuentra lo siguiente:

“...la suposición de que estamos siendo observados por la institución, es algo que se te se te olvida, se te tiene que olvidar porque es tan intensa la interacción con los otros humanos o los alumnetos que [...] no puedes pensar en otra cosa, o sea ahí la prioridad es el humano [...] ¿Tú crees que vas a estar pensando en la institución? ¡Claro que no!, o sea tú estás pensando en el bienestar de los niños” (Rubio, E2020).

De esta manera, se puede concatenar esta intención de pensar en “*el bienestar de los niños*” (Rubio, E2020) con lo que menciona Freire respecto a la apertura al querer bien, pues ella implica que “la afectividad no me asusta, que no tengo miedo de expresarla. Esta apertura al querer el bien significa, la manera que tengo de sellar automáticamente mi compromiso con los educandos, en una práctica específica de ser humano” (Freire, 2008, pp. 131-132); cabe agregar que esta situación conlleva un aspecto problematizador ya que en el aula, emerge ese otro de la pedagogía que con

su modo de ser y de moverse enfrentan nuestras didácticas, metodologías e incluso nuestras concepciones acerca de lo educativo (Pérez De Lara, 2009), *“porque es tan intensa la interacción con los otros humanos o los alumnetos que no puedes pensar en otra cosa”* (Rubio, E2020).

Desde esta implicación ética, resalta la emergencia de nuevos saberes, ya que es *“posible aprender cosas, reflexionar sobre sus necesidades”* y sus *“posibilidades”* (Rubio, E2020), y a todo ello, Adriana agrega:

“la docencia con mi vida personal [...] no están separadas, están ligadas porque, aparte, pues... aprende uno mucho de ellos ¿No? yo... tanto a mis niños de la escuela como a mi hijo les digo ‘es que yo aprendo de ustedes’ ¿No? ‘cosas que yo no sabía, ustedes vienen y me las enseñan” (Adriana, E2020).

Deleuze (1975) considera una relación entre la sensibilidad y la idea de vocación y el aprendizaje a lo cual refiere que: *“no se llega a carpintero más que haciéndose sensible a los signos del bosque [...] Todo aquello que nos enseña algo, emite signos, todo acto de aprender es una interpretación de signos o de jeroglíficos”* (p. 4), por lo que lo que comenta Adriana, permite argumentar que esta sensibilidad hace parte de la vida misma, ya que la docencia y su vida *“no están separadas, van ligadas”*. Frente a ello, Cinthia, agrega que este acto de ser sensible, conlleva una necesidad de traducir al otro:

“...te tienes que volver un políglota, porque es una torre de Babel, o sea, son 30 humanitos, que además ellos sí tienen intereses que tienen que ver con cosas que tú ya no conoces [...] entonces te vas acercando para tratar de manejar esos mismos lenguajes, y entonces tienes

que aprender muchas cosas, y aprendes muchas estrategias para... para comunicarte con ellos y hacer de esa gran roca de 1000 toneladas, pues... una cosa más llevadera y una cosa de la que puedas sacar la posibilidad de realizar este propósito ¿No?" (Rubio, E2015).

Narrativas como esta, me posibilitaron considerar a la interpretación como un factor importante para la construcción de otras posibilidades de repensar a la docencia, desde un plano más allá de la subalternidad docente, pues cabe destacar que desde su relación con la alteridad no solo emergieron saberes, sino que se puede *"hacer de esa gran roca de 1000 toneladas, pues... una cosa más llevadera"* (Rubio, E2015), pero esto requiere el construir vínculos, de volverse *"políglota"*. Por otra parte, a la luz de lo que me confiaron estas profesoras, estos acontecimientos éticos han involucrado una pérdida de su lugar como especialistas, puesto que la irrupción de la alteridad también implica ruptura, de tal modo que:

Lo infinito se presenta como rostro en la resistencia ética que paraliza mis poderes y se erige dura y absoluta desde el fondo de los ojos sin defensa con desnudez y miseria. La comprensión de esta miseria y de esta hambre instauro la proximidad misma del Otro (Levinas, 2012, p. 213).

Reflexionando el primer encuentro con ellas, encuentro posibilidad y encrucijada en la labor docente, primero porque esta revelación del otro da cuenta de alguien que habla y que a la vez sufre, que clama por justicia. Ello coloca frente a una relación asimétrica en la aulas, porque cabe aclarar que, en los espacios áulicos, el docente tiene cierto poder, el cual puede manifestarse como posibilidad, pero también como dominación, haciendo patente esta idea del profesor-carcelero, ya que tras del estudiantado está la sombra de aquel que no sabe, por lo que: *"Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción"*

(Freire, 2008, p. 24), de esta manera repensar el magisterio implica el preguntarse ¿Cómo encontrarme con el otro? ya que también posee saberes y podemos crearlos, como profesor puedo aprender con él y de él.

Pero esto es apenas una tensión que afirma una posibilidad decolonial, no la emergencia de un proyecto *per se*, pues es necesaria la participación democrática de los actores involucrados. La encrucijada nace entonces al reconocer que las adversidades institucionales, a las que se enfrenta la docencia, siguen ahí, dentro del aula para determinar las actividades y mantener todo bajo control; como advierten Cinthia y Karina no se puede hacer caso omiso a las disposiciones institucionales, dado que se está en una condición en la que se juega el sustento económico, sacando del foco de análisis el hecho de si el magisterio en contextos coloniales ¿Estaría dispuesto a ceder ese escaso poder que poseen frente al grupo?

Comentario de cierre

En virtud de lo compartido por las profesoras compañeras respecto a sus experiencias como docentes, considero que hay una necesidad de replantear el *telos* del magisterio, en especial sobre el discurso pedagógico de intervención, ya que se advierte una posibilidad de acción; sin embargo, toda acción unilateral terminará en un ejercicio colonial en donde se abstrae al otro de su propia otredad, reduciéndolo o invisibilizándolo en el intento, “actuando de tal modo que su diferencia fuera reducida, eliminada, negada, en los propios modos de acción pedagógicos” (Pérez De Lara, 2009, p. 47).

La categoría de subalternidad en la docencia da cuenta de que, al menos en educación básica, sigue presente una intencionalidad administrativa que, desde la colonialidad, persigue una finalidad externa a los sujetos, sustentada en retóricas productivistas más que en las voces de los sujetos sociales. De esta manera, subsisten discursos que enfatizan los contenidos que un profesor debe de enseñar, antes que las necesidades que se suscitan en dentro y fuera del contexto escolar y creo que ésta, es una de las enseñanzas que nos ha dejado el confinamiento.

Por otra parte, desde la afectividad, se puede considerar que la experiencia de la irrupción del otro en la docencia remite a escenarios que entrañan una posibilidad decolonial; no obstante, me es preciso reconocer que «si el otro es todo aquello que no soy yo», solo se prestó atención a la circunstancia del estudiantado. Dentro de la realidad de estas profesoras, cabe recalcar que, la relación clientelar del magisterio ha persistido; aún después del confinamiento, por lo que imaginar “posibilidades otras” requiere también de problematizar la presencia del otro lejos de los discursos e intencionalidades institucionalizadas, en aras de que emerjan otras voces.

Desde una perspectiva biográfico-narrativa también implica reconocer la agencia de estos grupos no magisteriales, así como a los que están involucrados en la comunidad escolar, ya que: “escribir un texto es escribir un lugar para uno mismo en el mundo” (Hernández, 2017, p. 40).

Referencias

Arnaut, A. (2013). “Los maestros de educación básica en México: Trabajadores y profesionales de la educación”. *Foro "Hacia la creación de un servicio Profesional Docente: diálogos necesarios*

sobre evaluación, formación e implementación" 13 y 14 de junio. México: Senado de la República. http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/foros/docs/130613_presentacion1.pdf

Belausteguigoitia, M. (2001). "Descarados y deslenguadas: el cuerpo y la lengua india en los umbrales de la nación". *Debate Feminista*, 24(1), 230-252. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.2001.24.668>

Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas: Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.

Bolívar, A. (1998). "Ciclo de vida profesional de profesores y profesoras de secundaria: Desarrollo e itinerarios de formación". En J. Cerdán, & M. Grañeras, *Investigación sobre el profesorado (II) 1993-1997. Ministerio de Educación y Ciencia* (pp. 163-191). España: CIDE.

Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. México: La Muralla.

Bruns, B. y Luque, J. (2015). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. México: Grupo Banco Mundial.

Cassirer, E. (1967). *Antropología Filosófica*. México: Fondo de Cultura Económica.

Clandinin, D. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. USA: Left Coast Press.

Connelly, F. y Clandinin, D. (1995). *Teachers' Professional Knowledge Landscapes*. USA: Teacher's College.

Larrosa, J. (1995a). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa, J (Ed), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. (pp. 11-59). Chile: Laertes.

Deleuze, G. (1975). *Proust y los signos*. México: Anagrama.

Dussel, E. (1993). *Apel, Ricoeur, Rorty y la filosofía de la liberación: con respuestas de Karl-Otto Apel y Paul Ricoeur*. México: Universidad de Guadalajara.

Dussel, E. (1995). *Introducción a la filosofía de la Liberación. Ensayos preliminares y bibliografía*. México: Nueva América.

Fernández, M. (2013). Conferencia Inaugural. En F. Terigi (Ed), *VIII Foro Latinoamericano de Educación: Saberes docentes ¿Qué debe saber un docente y por qué?* (pp. 57-68). México: Santillana.

- Fernández, O. (2015). "Levinas y alteridad: Cinco planos". *Brocar: Cuadernos de investigación histórica* (39), 423-443. DOI: <http://dx.doi.org/10.18172/brocar.num39>
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999). *La Escuela que queremos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fullan, M., Rincón, S. y Hargreaves, A. (2015). "Professional capital as accountability", 23 (15), EPAA/AAPE's Special Series on A New Paradigm for Educational Accountability: Accountability for Professional Practice,. *Education Policy Analysis Archives*, 5(23). DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1998>
- Geertz, C. (1997). *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.
- Giddens, A. (1986). *The constitution of society*. USA: Polity Press.
- GOBIERNO FEDERAL. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo, 2007-2012*. Ejecutivo Federal.
- Gramsci, A. (2000). *Cuadernos desde la Cárcel Tomo VI*. México: ERA.
- Gramsci, A. (2007). *La alternativa pedagógica*. México: Fontamara.
- Hernández, G. (2017). "Agencia, voz y ethos en conflicto: La escritura académica como experiencia de silenciamiento". En C. Espino y C. Barrón, *La lectura y la escritura en la educación en México: Aproximaciones teóricas, experiencias aplicadas y perspectivas de futuro* (pp. 30-60). IISUE-UNAM.
- Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D. y Cain, C. (1998). *Identity and Agency in Cultural Worlds*. Reino Unido: Harvard University Press.
- Larrosa, J. (1998). *La experiencia de la lectura: Estudios sobre Literatura y Formación*. España: Universidad de Barcelona.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: Revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport*. (19), 87-112. España: Universitat de Barcelona.
- Larrosa, J. (2009). "Experiencia y alteridad en educación". En J. Larrosa, *Experiencia y alteridad en educación* (págs. 13-44). Argentina: Homo Sapiens.
- Levinas, E. (2012). *Totalidad e Infinito: Ensayo sobre la exterioridad*. España: Sígueme.

- Levi-Strauss, C. (1995). *Antropología Estructural*. Buenos Aires: Paidós.
- López, J. (2021). *La irrupción de la alteridad desde la experiencia de las pedagogas de la FES Aragón como docentes en Educación Básica [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]*. UNAM.
- Márquez, M., Cortes, P., Leite, A. y Espinosa, I. (2019). *Narrativas de vida y educación. Diálogos para el cambio social*. México: Octaedro.
- Martínez, F. (2019). "Formación docente como profesión de Estado: ¿sentido de subalternidad?" *Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana* (4) 8, 11-19 .
- Mercado, L. (2017). "Profesión docente: los maestros ante las nuevas regulaciones". En Á. Barriaga, *Docencia y Evaluación en la Reforma Educativa 2013* (págs. 91-126). IISUE-UNAM.
- MILENIO. (29 de 04 de 2020). "No hay plan b, salvaremos el ciclo escolar: Esteban Moctezuma". *Milenio*. <https://www.milenio.com/politica/coronavirus-esteban-moctezuma-reitera-1-julio-regreso-aulas>
- Miramón, M. (2013). "Michel Foucault y Paul Ricoeur dos enfoques del discurso". *La Colmena: Revista de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 53-57.
- OCDE-Gobierno Federal. (2010). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*. OCDE.
- Pérez De Lara, N. (2009). "Escuchar al otro dentro de sí". En J. Larrosa, *Experiencia y Alteridad en Educación* (págs. 45-77). Argentina: Homo Sapiens.
- Pontón, C. (2002). "Constitución conceptual de la Educación como objeto de estudio y su impacto en la formación de profesionales de la educación". *Perfiles educativos* (15), 117-129.
- Porta, L. (2010). "La investigación biográfico narrativa en educación: entrevista a Antonio Bolívar." *Revista de Educación Facultad de Humanidades - Universidad Nacional de Mar del Plata.*, 201-212. Argentina.
- Quijano, A. (1999). "Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina". En S. Castro-Gómez, O. Guardiola, y C. Millán (Eds.), *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Perú: Centro Editorial Javierano.
- Ricoeur, P. (1993). *Aproximaciones a la persona*. México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI.

- SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. SEP.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher* (15), 4-14.
- Skliar, C. (agosto de 2002). "Alteridades y pedagogías. O... ¿Y si el otro no estuviera ahí?" (U. F. Sul, Ed.) *Educação & sociedade*, 23(79), 85-123.
- SNTE-SEP. (2008). *Alianza por la Calidad de la Educación*. México: SEP.
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desempeño profesional*. Madrid: Narcea.
- Taylor, S. y Bogdán, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. España: Paidós.
- Van-Dijk, T. (2008). *Discourse and power*. USA: Macmillan.
- Vezub, F. (2007). "La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad, Profesorado". *Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(1), 1-23. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>
- Walsh, C. (2007). "Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial". En S. Castro-Gómez y R. Grosfiguel (eds), *El giro decolonial* (pp. 47-62). México: Siglo del Hombre.
- Watkins, M. (2010). Desiring Recognition, Accumulating Affect. En M. Gregg y G. Seigworth (Eds), *The Affect Theory Reader, Durham y Londres* (págs. 269-285). Estados Unidos: Duke University Press.
- Watkins, M. (2019). "Indagar lo afectivo: sintonizando su impacto en la educación". *Propuesta Educativa* (51), 30-41.

El deber ser en la escuela secundaria. Normalización y sensibilidad intercultural. ¿Relaciones deshumanizadas?

Karla Mireya Villeda Romero

En la alteridad está la posibilidad de encontrarse con el otro, de iniciar el camino de un diálogo en el que cada uno pueda sentirse portador de un fragmento valioso de eso que llamamos mundo de la vida.

Carlos Skliar

La escuela como institución, está conformada a través de las historias de vida que allí dentro se tejen. Es decir, hablar de instituciones no sólo remite a hablar de edificios, infraestructura diseñada con fines específicos, significa pensar en la *carne que se vive, la cultura que se construye a diario con el vivir y convivir entre los sujetos*, cultura que, siguiendo la perspectiva de Geertz (1997), estructura las urdimbres de significados compartidos; es decir, códigos de comunicación y lenguajes comunes entre quienes la viven. Son los sujetos quienes, en el acontecer de la vida cotidiana, se producen construyéndose cultura entre la cultura.

La institución escolar, como parte de la estructura social, representa un espacio de socialización, intercambio, construcción de saber, pero también de sensibilización. En México, hablamos de un Sistema Educativo integrado por los niveles básico, medio superior y superior que en su conjunto pretenden lograr objetivos de formación contribuyendo a la promesa del artículo tercero constitucional:

Toda persona tiene derecho a la educación [...] La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias [...] La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia. Corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica. La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje [...] Los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral, por lo que se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades: la enseñanza de las matemáticas, la lecto-escritura, la literacidad, la historia, la geografía, el civismo, la filosofía, la tecnología, la innovación, las lenguas indígenas de nuestro país, las lenguas extranjeras, la educación física, el deporte, las artes, en especial la música, la promoción de estilos de vida saludables, la educación sexual y reproductiva y el cuidado al medio ambiente, entre otras (CPEUM, 2019, pp. 1-2).

El artículo tercero constitucional enuncia las características de la educación que se debe impartir en nuestro país. Expresa el gran compromiso ético y profesional que tenemos quienes estamos a cargo de la formación de seres humanos. Lamentable-

mente hay una gran discrepancia entre el discurso y la realidad. La inclusión, el laicismo, la igualdad, la cultura de paz y demás elementos, no se viven tal cual se describen. La complejidad de esta diferencia no radica en evidenciar promesas incumplidas o en señalar que en esas líneas se detallan metas inalcanzables, lo preocupante es que en las esferas sociales donde se mueven estos discursos no se propicia una reflexión que los contraste con realidades.

La complejidad del contraste discurso-realidad propicia que pasen de largo experiencias escolares como las que vivimos en las secundarias, las cuales nos permiten distinguir la discrepancia entre lo que establecen los documentos y lo que se vive en las aulas de clase, muchas de esas experiencias ponen en evidencia cómo se reproduce la injusticia en las escuelas.

Por ejemplo, hay casos en la educación básica en el nivel secundaria, en los que la calificación ocupa un lugar muy importante en el imaginario de algunos padres y maestros. Los padres depositan en un número la valoración del esfuerzo de sus hijos en la escuela, altas notas equivalen a mayor disciplina, mayor responsabilidad, mayor aprendizaje; notas bajas expresan falta de trabajo, de compromiso y de aprendizaje. No todos los estudiantes que se rezagan o que reprueban lo hacen porque no les interesa estudiar. Hay quienes se esforzaron, pero les cuesta trabajo concentrarse, poner atención por todos los problemas que traen consigo. Les da pena preguntar por las burlas que se puedan suscitar en el salón de clases. Muchos alumnos incumplen los estándares académicos y en el mejor de los casos los mismos padres solici-

tan hablar con los titulares de las asignaturas, pero la única información que reciben son seguimientos y más seguimientos que no permiten la comprensión de lo que realmente les está pasando.

Durante los años que llevo trabajando como docente de secundaria, algunos alumnos refieren que después de la intervención de los profesores, orientadores y padre de familia, sólo resuenan en su cabeza frases como: *"No haces nada bien", "No aprecias el esfuerzo que hago para que sigas estudiando", "Eres un pendejo, un bueno para nada", "Por qué no eres como tu hermano", "Yo ya no puedo hacer más por ti"*.

Ante este marco de relaciones tal parece que no hay reconocimiento del otro, de todo aquel que no es como debe ser, que no aspira, que no responde a la normalización institucional que define a la sociedad disciplinaria develada por Foucault, siendo que:

La sociedad disciplinaria se caracteriza porque el régimen de producción de verdad se constituye a través de una red de dispositivos y aparatos que producen y regulan tanto costumbres como hábitos y prácticas sociales. La sociedad disciplinaria se pone en marcha a través del aseguramiento de la obediencia a sus reglas, procedimientos y mecanismos de inclusión y de exclusión, aseguramiento que se logra por medio de instituciones disciplinarias como la prisión, la fábrica, el asilo, el hospital, la universidad y la escuela, las cuales estructuran el terreno social y presentan lógicas adecuadas a la «razón» de la disciplina (Giraldo, 2006, p.108).

La sociedad disciplinaria escolar crea sus verdades, lo que es valioso y debe ser seguido por todos los integrantes de la comunidad escolar, a partir de dicha verdad se encuentra lo que parece *"normal"*: alumnos con actitudes positivas (con lo instituido), son aquellos considerados bien portados, con calificaciones de diez, que

siguen las reglas; estudiantes ideales para enseñar los planes y programas sin batallar. De este modo, ¿En qué medida la sociedad disciplinaria se objetiva en las relaciones docente-alumno?, ¿Hasta qué punto esta normalización implica homogeneización y exclusión de todo aquel estudiante que se aleja de la “verdad” impuesta por la normalización?

Desde el marco descrito tenemos que problematizar las intervenciones en la práctica docente institucional. Tendríamos que indagar si efectivamente dichas intervenciones se centran en disminuir índices de reprobación, en contribuir a preservar la buena reputación de la escuela, en aparentar que hacemos lo posible por ayudarlos, en negar que se viven problemas entre alumnos o entre alumnos y docentes, ¿Vivimos la escuela secundaria como un sueño en el que todo marcha bien?, ¿Un espacio educativo donde encontramos alumnos destacados, bien portados que saben aprovechar la institución educativa a la que pertenecen?

De ser así, parecería que estamos en presencia de una grave exclusión y por tanto de violencia simbólica y estructural. En función de esto último ¿En qué medida esta tendencia implica una cosificación de nuestros estudiantes?, ¿Hasta dónde la búsqueda de estándares de la “calidad” está provocando que visualicemos al estudiante como un otro cosificado?, qué en términos de Skliar (2002) se refiere a: “[...] la negación de la negación. Des- hacerse para ser como los demás, los demás colonizadores” (Skliar, 2002, p. 93).

De este modo, la presente investigación se centró en visibilizar las formas de relación entre docentes y estudiantes considerados como “los otros” de la norma, del deber ser institucional a partir del siguiente cuestionamiento: ¿Cómo se viven las relaciones entre docentes y estudiantes desde la perspectiva del “deber ser” en la escuela secundaria?

Esta investigación dará respuesta al cuestionamiento anterior, para ello se reseñan los resultados de la construcción de un objeto de estudio sustentado en la Investigación Acción Intercultural (IAI) (Sandoval, 2018), de la cual se retomaron los principios teóricos, metodológicos y éticos que conforman su estructura. En este trabajo se presenta un fragmento de Diagnóstico pedagógico como primer gran momento de la IAI. A lo largo del documento no aparecen los nombres reales de los alumnos, ni de la escuela secundaria en la que se realizó el trabajo de campo, por motivos de confidencialidad. A continuación, presento la dimensión contextual del trabajo.

Del territorio de la investigación

La investigación se desarrolló en una Escuela Secundaria Oficial, turno vespertino, en la que se labora en un horario de 13:30 p. m. a 19:40 p. m. Se considera una institución de alta demanda, ubicada en el municipio de Ecatepec de Morelos, en el Estado de México.

La población estudiantil en su mayoría corresponde a un sector económico medio, sin embargo, el municipio está considerado como uno de los más poblados y de los más violentos de nuestra entidad, por lo que en la comunidad de esta escuela se presentan problemáticas sociales como delincuencia, feminicidios, robo a transporte público y transeúnte; que influyen en el ambiente dentro del espacio escolar.

La escuela está integrada por 15 grupos, cada uno de 45 a 60 alumnos aproximadamente. La infraestructura es básica, las aulas no son acordes para el número de estudiantes que se tienen, ya que a los profesores se nos dificulta incluso movernos entre las filas. Cuenta con: cinco cubículos para orientación, una dirección, una subdirección, un departamento de evaluación, aula de medios, videoteca escolar, sala de reuniones, auditorio al aire libre, pista de atletismo, canchas deportivas, estación de radio, consultorio odontológico, áreas de lecturas, áreas verdes, un laboratorio y un auditorio. En esta escuela laboran 49 profesores, además del director, subdirector, secretaria escolar, sin olvidar al personal administrativo y de mantenimiento. Estas son sus características generales pero, desde el deber ser institucional ¿Cómo se habita la institución?

De los estudiantes

Para atender a los estudiantes que se encuentran en riesgo (calificación de 6.0 a 6.9) y en alerta (calificación reprobatoria) de forma regular se envían a orientación con la impronta de llenar seguimientos especiales por día, por semana, por trimestre, por materia, para ver el avance que van teniendo; con ese avance se espera que disminu-

yan la cantidad de trabajos faltantes y los reportes por conductas inadecuadas. Se cita a los padres de familia, algunas ocasiones esto ayuda a mejorar el desempeño académico.

En el encuentro con el padre de familia cuando es citado se encuentran: el docente que previamente solicitó el citatorio, la tutora a cargo del alumno, quien redacta los acuerdos que van a ser tomados en ese momento, el alumno involucrado y su padre o tutor. Pero, ¿Qué pasa en las entrevistas con los padres de familia? En mayoría de estas entrevistas los alumnos muestran conductas retadoras, de indiferencia, de hartazgo, ante profesores y padres, pues la intención en esos encuentros es demostrar y exponer qué se trata de alguien irresponsable, mentiroso, manipulador, que no aprovecha los esfuerzos de sus profesores y de sus progenitores. Generalmente se redactan acuerdos y se establecen compromisos, líneas estipuladas por los adultos en cuestión, las cuales son concebidas como imposiciones para los estudiantes. Incluso si es dado de baja, mucho mejor para la escuela, pues así ya no siguen batallando con este tipo de estudiantes.

Los maestros establecen una escala estimativa con rubros que deben cumplirse, cuando no es así, llevan al alumno con la orientadora para que lo resuelva. En esas reuniones, algunos profesores asumen que el incumplimiento de su escala alude a una situación personal: *"¿Qué pasa contigo, no explico bien?", "Ya sé que no nos caemos bien, pero tienes que trabajar como los demás", "Como no me haces caso, a partir de hoy eres para mí un cero a la izquierda"*. Tal parece que lo importante es contar con un seguimiento de que los alumnos no responden al supuesto apoyo que se les brinda por medio de los seguimientos. En ocasiones en este tipo de intervenciones los estu-

diantes se sienten atacados y estallan, literalmente retan a los profesores. Cuando se percatan de que se salió de control la situación, envían un citatorio para hablar con los padres.

La población adolescente que acoge la institución es seleccionada mediante la convocatoria del Sistema Anticipado de Inscripción y Distribución (SAID), con la finalidad de garantizar un proceso de selección equitativo a todos los niños, niñas y adolescentes de educación básica, por las altas demandas que se presentan en algunas escuelas. Los estudiantes de la secundaria, turno vespertino, son del municipio de Coacalco, Tecámac. Tlalnepantla y Acolman, así como de algunas colonias como: San Cristóbal, San Pedro Xalostoc, Santa Clara Coatitla, Santa María Tulpetlac, Santa María Chiconautla, Sto. Tomás Chiconautla y Guadalupe Victoria.

La gran mayoría cuentan con un transporte escolar para que los lleve a la escuela y lo regrese a su domicilio, otros toman el Mexibús que se encuentra a unos metros de la secundaria, otros se van caminando o van por ellos en automóvil particular. De acuerdo a las fichas psicosociales que se realizan cada ciclo escolar, la población está considerada en un sector económico medio. Sin embargo, existen carencias en algunos estudiantes como no contar con recursos económicos para comprar una cartulina, hojas u otro material didáctico. Se tienen estudiantes cuyos padres presentan estudios de primaria hasta posgrado. Trabajan ambos padres, dejando al cuidado de los abuelos en el mejor de los casos, porque hay quienes se quedan solos y son responsables de sus demás hermanos y son ellos quienes los llevan a la escuela primaria o preescolar para después ir a la secundaria.

También hay hogares de alumnos con una sola figura de autoridad (madre o padre), algunos trabajan los fines de semana o les ayudan a sus padres todos los días en los puestos o negocios que tienen para después ir a clases. La mayoría aspira a tener una carrera, pero hay quienes ya no quieren continuar estudiando por problemas que tienen en casa o porque pretenden trabajar en el negocio de la familia o quieren tener algo por ellos mismos.

Los alumnos comparten gustos por la música que está de moda, observo que en los grupos hay subgrupos porque portan alguna prenda en especial (zapatos, collares, camisa, algún tipo de reloj, broche, peinado, etc.) o tienen algo característico que los distingue de los demás. Realizan tutoriales de video juegos en YouTube, es más probable que su mejor amigo o amiga sepa más de su vida que su familia, hay quienes en el receso no se les ve con ningún compañero, también tienen pensamientos suicidas, se enamoran y se desenamoran continuamente. Como grupo se protegen si alguno no cumplió con la tarea, pero también hay quienes velan por sus propios intereses. Y por último, cuentan con celulares que les permiten estar conectados en las redes sociales todo el tiempo con sus compañeros o amigos.

De los docentes

Cuando se llega por primera vez como docente a la escuela secundaria con ideas nuevas, creatividad, experimentos, novedades para la escuela y a la hora de llevar a cabo estas ideas, te das cuenta que ya se tiene una forma de organización que se debe cumplir. Inclusive cuando llegas como profesor nuevo a la institución, los que ya se encuentran años trabajando empiezan a dar consejos sobre cómo comportarte,

con quien debes hablar y con quien no, quienes son los mejores, los consentidos y también te ponen un tutor para que te vaya indicando qué actividades debes de hacer durante todo el ciclo escolar y cómo se hacen, sin dejar de largo las observaciones que deben de hacer todas las tutoras, el subdirector y el director. En nuestra escuela un claro ejemplo de lo que nunca debes de cuestionar es por qué no hay sala de maestros si necesitamos una. Lo anterior, no podemos expresarlo para no mostrar inconformidad ante la organización de la escuela. Se sabe que si no hay sala de maestros es para evitar lazos de amistad entre los profesores porque pueden conspirar contra los directivos.

De hecho, los horarios de clase se elaboran de una manera en que tus horas libres no coincidan con las de un compañero con el que puedas platicar o te vean que te lleves bien. De lo contrario, tenemos que buscar un lugar donde no nos vean convivir como el estacionamiento, fuera de la escuela, en la cocina económica. No podemos permanecer mucho tiempo en determinados lugares, sólo lo indispensable, como: los cubículos de orientación, la dirección escolar, el departamento de evaluación, la secretaría escolar, etc.

En algún momento, me compartieron que en una participación del Consejo Técnico Escolar se hablaba de los alumnos en riesgo y se sugirió que debíamos apoyarlos con una calificación aprobatoria, una profesora comentó: *"Pues no saben sumar, ni restar"*. La contestación del directivo fue: *"¿Y tú qué estás haciendo para que mejoren?"*, la compañera se quedó callada. Después, varios compañeros le comentaron que no

hiciera ninguna observación al respecto, ya que se ha dado que algunas tutoras por órdenes del director cambian las calificaciones reprobatorias por aprobatorias sin decirle nada a los profesores.

En el Consejo Técnico Escolar sólo puedes hablar cuando tengas una idea relacionada con la organización que ya está establecida, porque de no ser así, es preferible no participar. Si eres un excelente elemento para diversas actividades como exponer, liderar una academia, tienes la habilidad para las herramientas tecnológicas, habilidades de escritura y lectura formarás parte del equipo de docentes “privilegiados”, pero el costo es demasiado caro ya que debes de estar pendiente de lo que se necesite en la institución, lo cual significa dar tiempo extra sin desatender los grupos que tienes a cargo.

De igual manera, cuando llegas a participar, lo que digas debe de ser concreto, no puedes dar un antecedente o salir del contexto que se está abordando, ni tampoco se puede decir que se tiene un área de oportunidad sobre alguna actividad, mucho menos puedes hablar para liderar a los maestros, porque de inmediato hablan contigo.

Con todos estos ejemplos recalco que en la institución hay una relación opresores-oprimidos, hay una jerarquía de poder para llevar a cabo las actividades y un orden muy estricto para que nada se salga de control. Esta jerarquía viene desde las altas esferas del Estado y baja poco a poco en función de la posición o cargo que ocupan, me doy cuenta que ese esquema lo replicamos los docentes en el salón de clases

involucrando a los alumnos en una relación vertical en la que nosotros tenemos el poder y los alumnos acatan todas las indicaciones. Para Freire (2005) el oprimido aloja dentro de sí mismo al opresor y le teme a la libertad:

Los oprimidos, que introyectando la "sombra" de los opresores siguen sus pautas, temen a la libertad, en la medida en que ésta, implicando la expulsión de la "sombra", exigiría de ellos que "llenaran" el "vacío" dejado por la expulsión con "contenido" diferente: el de su autonomía (Freire, 2005, p.45).

¿Cómo docentes tememos a la libertad?, ¿Qué implica la libertad de un docente? Entre otros elementos, la libertad de un docente requiere superar los límites de lo establecido en las instancias en que sea necesario para ponderar la humanidad, la atención y el bienestar de los alumnos. Necesitamos concientizar el trabajo que se hace en el aula con los alumnos como humanos, no como estadísticas de aprobación, reprobación o deserción. Crear nuevas formas de pensar la pedagogía, al respecto Freire (2005) reconoce una forma más humana, la llama pedagogía del oprimido y con ella plantea dos momentos para llevarla a cabo:

La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora, tendrá, pues, dos momentos distintos, aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación y, el segundo, una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación (Freire, 2005, p. 55).

Resulta imprescindible comprometernos como docentes a transformar el mundo que nos rodea a partir de nuestras propias acciones, en cada docente está la posibilidad de ayudar y proteger a los alumnos de secundaria, de tratarlos como lo que son: seres humanos, con toda la complejidad que ello implica.

Sabemos que tenemos una gran diversidad de alumnos y en ocasiones salones muy numerosos, cada uno de ellos con problemas, aptitudes, actitudes, valores completamente diferentes, pero cabe mencionar que de acuerdo a mi experiencia aquellos alumnos que les cuesta trabajar desenvolverse en su entorno, probablemente te estén pidiendo ayuda para que puedas estar con ellos, darles una palabra de aliento que les motive a cambiar su vida.

Otras veces nuestras palabras destruyen, dejan una marca en ellos, pueden cambiar su forma de pensar y estar siempre a la defensiva. No sólo se trata de enseñarles temas con base en contenidos programáticos, ¿Cómo podemos entablar una relación docente- alumno para que en un clima de confianza y respeto escuchemos, entendamos las situaciones que les están pasando?, no importa si son alumnos con promedios altos o bajos, ellos necesitan de un docente, un consejo, una palabra para poder ayudarlos.

De la ruta metodológica

Esta investigación es de corte cualitativo, en ella se plasman las experiencias vividas mediante el método de la narrativa. Este método se retoma de la propuesta teórica de la investigación biográfico-narrativa de Bolívar, Domingo y Fernández (2001): "Una

narrativa biográfica consiste en establecer un orden en el conjunto de hechos pasados, entre lo que era y es hoy, entre las experiencias pasadas y la valoración que han adquirido en relación con los proyectos futuros” (p. 43).

En esta investigación las narrativas se implementaron como método biográfico-narrativo y como técnica de investigación para recopilar la información del referente empírico. Se consideraron hechos que han transcurrido a lo largo de mi vida que me han dejado huella y de la vida de mis alumnos, que hasta la fecha tienen un significado importante para nosotros. En las narrativas se plasma lo vivido a lo largo de mi profesión docente desde que terminé mi licenciatura y me dediqué al mundo laboral. En las narrativas de los alumnos hablaron de su familia, de sus compañeros, de los profesores, de experiencias les dejaron aprendizajes, debido a que:

La narrativa designa la cualidad estructurada de la experiencia vista como el relato; por otro lado, las pautas/ formas de construir sentido, a partir de hechos temporales, por medio de la descripción y análisis de los datos. La narrativa es tanto una estructura como método para recapitular experiencias (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 17).

Por la pandemia los mismos alumnos redactaron sus narrativas y me las enviaron por correo. McEwan (1998) menciona que “[...] la estructura narrativa es característica de las explicaciones de la historia de la conciencia humana como tal; o sea, de las historias por medio de las cuales relatamos en términos generales el viaje educativo de la especie humana y los cambios que han marcado nuestro desarrollo como seres pensantes” (p. 12). Por lo que, aunque les mencioné el propósito de la investigación para que orientaran sus narrativas, al mismo tiempo les di la libertad de escribir lo que consideraran pertinente.

Las narrativas nos permiten, en esta investigación, recordar que los adolescentes son únicos, cada historia es importante, deja huella, deja saberes, cada una posee una esencia particular porque seleccioné las historias que me han marcado como profesora, que me han ayudado a seguir siendo una maestra que apoya a sus alumnos, que los entiende cuando ellos lo requieren.

Durante mi trayecto en la docencia, han pasado varias generaciones de alumnos de los cuales aún mantengo contacto y es bonito recibir un mensaje de agradecimiento o una felicitación por el día del docente, cumpleaños, etc., a pesar del tiempo que ha transcurrido y que en algún momento todavía se acuerden de mí, creo que es la mayor satisfacción que tengo en esta labor.

Trabajo de campo

Esta investigación se llevó a cabo con dos fuentes de información: las narrativas de mi propio testimonio como profesora y las de 15 exalumnos de tercer grado de secundaria que se encuentran en la edad de entre quince y veinticinco años.

¿Por qué exalumnos? Porque en este trabajo se retomaron las vivencias de jóvenes que fueron mis alumnos durante varios ciclos escolares entre los años 2011 y 2019 en que fui su profesora de ciencias en la escuela secundaria. Las narrativas analizadas fueron redactadas por mí, en ellas rescaté, desde mi posición como profesora, los casos de los estudiantes que me resultaron más significativos durante mi práctica docente, para enmarcar en el diagnóstico la problemática que propició la construcción del objeto de estudio.

Las narrativas como técnica de investigación se convirtieron en el instrumento para recabar la información y constituir el referente empírico. Se trata de redacciones en las que mis alumnos y yo plasmamos memorias que dejaron huella en nuestra vida y que surgieron a partir de la relación docente-estudiante que construimos juntos.

Con sus palabras “en bruto” como lo expresa McEwan (1998) entretejemos juntos el sentido y el significado que permite comprender lo que se vive en la escuela secundaria, aquello que se vive y que se invisibiliza para la normatividad y el currículo: “Y sí, es así como reunimos la experiencia en bruto, esta manera constituiría entonces, al menos fisiológicamente, un vehículo más *fundamental* o *auténtico* de expresar esa experiencia para los otros; y agregaría yo: para trabajar con ella como investigador” (McEwan, 1998, p. 187).

De esta manera “[...] la narrativa en la investigación de la docencia [...] contar la historia de la propia vida suele ser un vehículo para tomar distancia de esa experiencia y, así, convertirla en un objeto de *reflexión*” (McEwan, 1998, p. 188). De ahí que su valor sea incalculable para este trabajo y, por tanto, para quienes lo leen.

A partir del trabajo de campo se recolectó la información empírica y se sistematizó como se explica a continuación. En un primer momento elaboré un documento de cada caso que consideré relevante para la investigación, en total reuní 15 casos. Todos los documentos fueron clasificados mediante una clave como la siguiente: N8ARCE18-19/PKC.

Posteriormente imprimí todas las narrativas y subrayé con colores distintos los observables que expresaban una recurrencia. Entre ellos ubiqué: Rezago escolar, intervención de la tutora, gestos de los alumnos, problemas familiares, su sentir. Estos observables fui relacionándolos con las categorías teóricas que ayudaban a comprender las situaciones, por ejemplo: Silencio colonial, Deshumanización, Cuidado del otro, Sujeto maléfico. Para relacionar estas coincidencias entre lo teórico y lo empírico elaboré cuadros aproximación analítica. Como se muestra en la siguiente tabla de ejemplo:

Tabla 1. Aproximación analítica

| NP | OBSERVABLE | CLAVE | TRANSCRIPCIÓN | RECURRENCIA | CATEGORÍA TEÓRICA |
|----|----------------|-----------------|--|----------------------|-------------------|
| 1 | Rezago escolar | D1ASCE18-19/PKC | [...] esa última era la libreta de un alumno y al ver que sólo tenía diez trabajos de treinta que hasta ese momento llevábamos, le solicité que me acompañara a ver a la tutora del grupo que se encontraba en su cubículo. ¿Cómo va contigo? Y el profesor le responde que no trabaja en su clase y no entrega las actividades que le solicita, además de que su conducta no es la apropiada dentro del salón. | No trabajan en clase | Sujeto maléfico. |

Fuente: Elaboración propia a partir de las narrativas.

Las primeras tablas se enriquecieron con una columna más al identificar las categorías analíticas, como se aprecia en la tabla 2.

Tabla 2. Aproximación Analítica

| NP | OBSERVABLE | CLAVE | TRANSCRIPCIÓN | RECURRENCIA | CATEGORÍA TEÓRICA | CATEGORÍA ANALÍTICA |
|----|----------------|-------------------|--|----------------------|-------------------|-----------------------------|
| 1 | Rezago escolar | D1ASC E18-19/PK C | [...] esa última era la libreta de un alumno y al ver que sólo tenía diez trabajos de treinta que hasta ese momento llevábamos, le solicité que me acompañara a ver a la tutora del grupo que se encontraba en su cubículo. ¿Cómo va contigo? Y el profesor le responde que no trabaja en su clase y no entrega las actividades que le solicita, además de que su conducta no es la apropiada dentro del salón. | No trabajan en clase | Sujeto maléfico | Estudiantes invisibilizados |

Fuente: Elaboración propia a partir de las narrativas.

Así, a partir de experiencias de los estudiantes que fueron documentadas a través de los relatos, fue posible establecer ejes analíticos que se recuperaron en las tablas de aproximación analítica. Estos últimos, permitieron identificar información importante para construir categorías analíticas, de las cuales en este trabajo presento dos.

Cultura del silencio escolar

A lo largo de la historia hemos romantizado lo que significa transitar por la formación escolarizada, los cuatro pilares de la educación durante décadas han proyectado el ideal a seguir:

[...] la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio (Delors, 1996, p. 96).

Tal vez algunos alumnos vivan la educación de esa manera, lastimosamente la gran mayoría no. Muchos de ellos aprenden a callar porque no encuentran espacios y momentos para ser escuchados, tal es el caso de Carlos, un estudiante de tercer grado a quien descubrí alcoholizado en mi clase:

“Al inicio del ciclo escolar 2018-2019 me encontraba revisando libretas para dar calificaciones del primer trimestre, aproximadamente al final del mes de octubre. Recuerdo que era la tercera hora, les di indicaciones para realizar una actividad, acomodé dos bancas universitarias al frente donde se encuentra el pizarrón, una es para que ellos se pudieran sentar y la otra para mí. Esta estrategia la llevo a cabo para que observen y tengan noción de cómo se sacan sus calificaciones. Conforme pasaba a nombrar de la lista uno de arriba y un alumno de abajo le llamé a Carlos.

Él es un chico que constantemente tenía una conducta inapropiada dentro del salón de clases y en cuestión de trabajos le faltaban varios. Desde que se sentó me percaté de su aliento alcohólico. Le pregunté si había tomado y cuando contestó no se le entendía nada. Al principio no quería hablar, ni que se acercara la orientadora pues sentía un gran temor, creía que se le iba a dar de baja de la institución por estar bajo los efectos del alcohol dentro de la escuela. Lo saqué del salón para poder hablar con él y me dijo que empezó a

tomar desde su casa, porque un día antes sus papás se habían peleado. Él defiende a su mamá, pero en esta ocasión su papá le pegó a él por defenderla y tenía mucho coraje hacia su padre. Ese día lo dejé así y ya no pudimos hablar más, pues llegó su mamá por él.

Al día siguiente pude charlar con él con una fuerte voz y mirándolo a los ojos con una postura de autoridad le dije: ¿Qué necesitas para trabajar?, ¿Qué te hace falta para cumplir con tus obligaciones?, ¿Por qué te metes en los problemas de tus papás? Tardó en responder, dijo: Pues nada. Contesté: ¿Entonces? Me explicó: Pues tengo problemas en casa, mi papá es muy autoritario y le pega a mi mamá, yo la defiendo, pero aun así me quita, me pega y cuando está borracho es mucho peor. Respondí: Ok, pero eso no tiene nada que ver con las actividades que se tienen que realizar en la escuela y tu parte como alumno. Además, tendrás que echarle más ganas a la escuela y con referente a los problemas de tus padres esos no son tus problemas. Me dijo: Pero es mi mamá y me da mucho coraje lo que mi padre le hace (suelta el llanto). Contesté: De momento tú podrás ayudar a tu mamá de esta manera, viniendo a la escuela, le tienes que echar ganas a la escuela y no metiéndote en problemas como los de ahorita, y le pregunté:

¿Quién te dio de beber? Dijo: Pues mi papá estaba tomando y se fue a dormir y dejó en la mesa todo y me serví como tres copas y se me hizo fácil. En esa ocasión la charla fue muy breve por el cambio de clase.

A partir de esa situación él empezó a contarme sus problemas familiares y me permitía hablar con él sobre su desempeño académico. Cuando hacía mis guardias de receso se acercaba para platicar de sus problemas familiares, siempre lo escuchaba con mucha atención, sin juzgarlo, y si tocaban la campana y no terminaba de platicar al día siguiente iba a donde estaba mi guardia y de nuevo comenzaba a platicar. Le daba algunos consejos o le preguntaba de modo que reflexionara. No sólo me explicaba sus asuntos familiares, también de la relación que mantenía con sus amigos, de su novia o sus "crush", también de sus maestros con quienes no quería trabajar y de igual manera siempre le di un consejo.

Noté un cambio de actitud del alumno, le estaba echando más ganas a la escuela, entregaba todos los trabajos en clase, su actitud negativa cambió y al final del ciclo escolar me dio las gracias y me dijo: Ahora entiendo por qué me pedía que le echara ganas a la escuela.

Se fue a extraordinario de dos asignaturas: inglés y Formación Cívica y Ética, pero en la primera vuelta pasó sus exámenes y ahora se encuentra estudiando en un DGETI, echándole ganas a su preparatoria y lo último que me dijo fue: “Le tengo un gran aprecio y respeto” (N5ACCE18-19/PKC).

Ninguno de los maestros conocía la situación familiar de Carlos, ni siquiera su orientadora. Los maestros de las horas clase anteriores no se dieron cuenta de que estaba tomando bebidas alcohólicas dentro del salón. Difícilmente hay ocasión en la escuela para que escuchemos a los alumnos, la escuela no es el lugar para resolver todos sus conflictos, pero necesitamos reconocer que estos últimos afectan su estancia en la escuela, afectan su estabilidad emocional, los alumnos no tienen espacios para hablar, viven lo que Skliar (2002) llama silencio colonial:

El actual silencio (colonial) parece ser sólo una invitación o bien a la mudez del otro, o bien a la confirmación – no idéntica, pero parecida – de su espacialidad. El silencio colonial ha permitido un reagrupamiento de fuerzas, un tour de force del colonialismo, una nueva legitimación para novedosas estrategias de invención y de traducción del otro. Se niega que el otro habla y se niega su habla posible; o en otro sentido, se da la autorización para que el otro hable sólo de lo mismo y, entonces, se celebra la generosa autorización, no la voz. El otro cosificado, la negación de la negación. Des-hacerse para ser como los demás, los demás colonizadores (p. 93).

Difícilmente los alumnos escapan a los ojos de Directivos, Orientadores y Profesores, lo cual debería representar un elemento a su favor, en el entendido de que cuentan con la atención de quienes están preparados para ayudarlos. Pero, desafortunadamente, la razón por la que están en los ojos de alguna autoridad es porque no hacen trabajos, son reportados constantemente por algún docente, tienen una autoridad retadora y nadie los puede controlar. Es decir, porque la normalización institucional los ha convertido en el Otro de la educación formal. Así,

El Otro, el diferente, puede despertar miedo zozobra o mera inquietud. Su aparición es sentida como amenazante, porque en ella no encontramos indicio alguno sobre nuestra propia singularidad. En lugar de ver en el Otro la condición básica para el misterio de la propia existencia, se realiza una experiencia fundamental en la cual no es posible asentar sentido alguno de lo que está ahí desafiándonos con su sola manifestación, ni de lo que nosotros mismos representamos para su misma vida (León, 2011, p.11).

De esta manera un alumno puede ser catalogado como problema, como el Otro para el salón de clases, causa zozobra e inquietud porque nos responde a las lógicas de normalización y homogenización institucional, incluso hay reuniones con los docentes para que tomen cartas en el asunto o estén atentos a cualquier anomalía y, cuando estas acciones son rebasadas por el alumno, llega el momento de dirigirse con los padres de familia para tomar acuerdos, incluso realizan entrevistas con los estudiantes para poder identificar alguna incidencia dentro y fuera del aula, para así poder dar solución ante la problemática.

Sin embargo, en esas entrevistas, está presente la prescripción normalizadora y ausente el lugar del Otro como condición básica de nuestra propia existencia como docentes y, sobre todo como seres humanos. También en ocasiones, ese alumno problemático, es presentado en consejo técnico escolar y la orientadora lleva un seguimiento muy minucioso por si es necesario llegar a darlo de baja, cambio de turno o de escuela. Afirmaciones que permiten referir a la educación secundaria como lugar para la vigilancia y seguimiento.

Al inicio de la jornada los orientadores pasan a los grupos a verificar la asistencia, si alguien faltó de inmediato hablan por teléfono a su casa para saber la razón. Constantemente preguntan a los profesores si tienen problemáticas con el grupo. Normalmente las anomalías son registradas en bitácoras docentes, actas circunstanciadas, registros y seguimientos. Algunos docentes parecieran ayudarles cuando les llaman la atención, pero lo hacen hablándoles muy fuerte, sin analizar todo lo que traen consigo. Usan las cosas negativas de los alumnos para regañarlos, ridiculizarlos e incluso humillarlos.

Su número de inasistencias, su falta de trabajo en clase, la cantidad de asignaturas reprobadas, el historial de reportes de conducta no pasa desapercibido; pero sí la impotencia, el dolor y la frustración que experimentan por no “ser como los demás”, por no “ser como se espera que sean”. Además, ellos no participan ni son convocados para un evento llámese ceremonia cívica y decir efemérides, ni son considerados como jefes de un equipo o grupo, ni en la participación para otros eventos ya sean de carácter institucional o de academia.

Si este es convocado para alguna actividad es vigilado bajo la supervisión de otro compañero o de la orientadora, por ejemplo, cuando el alumno no cuenta con trabajos, su hoja de reportes y seguimiento está llena de un mal comportamiento y el docente le da la oportunidad de participar en la ceremonia el alumno se tiene que comportar acorde a la ocasión y no estar hablando, ni haciendo alguna payasada, irreverencia, seriedad, una disciplina impecable, una postura recta y sobre todo leer con voz clara, fluida a la hora de su participación. Si no llega al cumplimiento de estos estándares, el alumno jamás podrá ser convocado por la orientadora u otro docente.

Estudiantes invisibilizados

Cuando perdemos de vista que un alumno es un ser humano, por ejemplo, cuando no nos aprendemos sus nombres, los llamamos por su número de lista o con frases como: *"Tú, el de los lentes ven para acá"*. Cuando perdemos de vista que son seres humanos registramos en listas de cotejo el cumplimiento de las actividades que se les encomiendan. En tercer grado, el proceso de ingreso a la Educación Media Superior, es una de esas actividades que se supervisa de principio a fin. Cuando los alumnos informan que no participarán, se les pregunta el motivo de su decisión, pero ese motivo se convierte en un dato útil para requisitar un informe, nunca encaminado al agotar los recursos y apoyarlo. Tal es el caso de Leonardo, un alumno de tercer grado cuyas necesidades fueron invisibles para la escuela:

"Durante el ciclo escolar 2018-2019 en los grupos de tercer grado mientras impartía la asignatura de química noté a un alumno distraído en clase, no hacía ningún trabajo, tenía poca motivación para estar en la escuela. Su situación familiar era muy compleja, su hermano

mayor se dedicaba a robar. En una ocasión el alumno durante la clase sacó su celular para jugar, en ese momento me di cuenta, le pedí que lo dejara sobre el escritorio. Al finalizar la clase le solicité que saliera conmigo para hablar de su actitud y por usar el celular.

Empecé a llamarle la atención diciéndole que sabe que durante la clase no puede usar el teléfono celular si no lo hace con fines académicos. Le cuestioné a qué se debe la falta de sus trabajos, pregunté: ¿Qué piensas o bien qué quieres hacer? Me dijo: Pues ya no quiero venir a la escuela, ya se lo había comentado a mi mamá, pero ella insiste en que venga, total lo único que quiero es terminar la secundaria y dedicarme a lo mismo que mi hermano. Pregunté: ¿A qué se dedica tu hermano? Respondió: A robar, en estos momentos se encuentra en la cárcel, pero va a salir en unos tres o cuatro años y quiero ser como él, es dinero fácil y sin trabajar muchas horas.

Me quedé anonadada y empecé a cuestionar: ¿No piensas hacer examen de COMIPEMS?, ¿Has considerado ser ingeniero, abogado, médico, o quieres terminar igual que tu hermano? Contestó: Sí, aparte tarde que temprano va a salir de la cárcel. Le interrumpí: Pero después de cuánto tiempo, y estar en la cárcel no es fácil, no sabes todo lo que implica ese lugar, todo lo que él va a vivir ahí adentro, bueno ya ve a tu salón. Ese día ahí quedó la plática.

En otro momento, por el mes de febrero, ya que eran las preinscripciones de COMIPEMS se acercó y me comentó que durante estos meses no había visto a su hermano, pero le mandó decir con su mamá que dentro de la cárcel estaba muy difícil, que mejor le echara ganas al estudio. Así que decidió seguir estudiando. Le informó a la orientadora que no participaría en el proceso de COMIPEMS, ella sólo lo registró y no volvió a tocar el tema con él. Posteriormente, cambió de opinión, me pidió ayuda, que lo orientara para elegir una carrera corta. Lo ayudé con el llenado de la hoja. Un mes más tarde su mamá lo dio de baja por pegarle al profesor de matemáticas, fue un acuerdo desde la dirección escolar. La mamá no podía con tantas cosas a la vez, por la situación de su hijo mayor. Decidió que Leonardo repitiera el

grado y posteriormente tuve el gusto de volverlo a ver en esta misma escuela, pero en el turno de la mañana. Cuando me lo encuentro me saluda con gusto, en una ocasión alegremente me dijo: Le doy las gracias por lo que me enseñó, en esta ocasión sí le estoy echando ganas y quiero ser ingeniero, aún no sé de cuál, pero ingeniero" (N4ACCE18-19/PKC).

En ocasiones a estos estudiantes, "los otros" de la norma, del deber ser, les cuesta relacionarse para formar parte de proyectos institucionales como el leer textos a alumnos de otros niveles educativos, como preescolar, primaria o preparatoria, en este tipo de actividades los estudiantes son seleccionados por parte de los tutores y sólo elegirán a aquellos alumnos que son responsables y sobre todo que no darán lata o generarán algún problema. Los estudiantes que tienen "fama" de dar lata, no son seleccionados para ir a los proyectos, ya que, desde la perspectiva institucional, en cualquier momento pueden salirse de control.

Así, los docentes vivimos formas de relación con nuestros estudiantes a partir de ángulos de visibilización-negación, contruidos desde el poder, así:

Estos modos, que son de hecho capacidades constituyentes, se entreverán en nuestros ángulos de visibilidad respecto al mundo, en nuestras discursividades y sistemas de nominación, así como en nuestras estructuras de sensibilidad, para delimitar las fronteras más básicas entre lo que somos o suponemos que somos; con respecto a lo que son, o suponemos que son, aquellos otros seres que visitan nuestra experiencia diaria con su radical singularidad (León,2005, p.7).

Nuestras discursividades y los sistemas de nominación que se construyen como parte de la cultura institucional, tienen la capacidad de vulnerar a nuestros estudiantes, y, desde dichas discursividades, negar por completo su dignidad. La singularidad

de los estudiantes “otros”, irrumpe las estructuras de sensibilidad de los docentes que interpretamos y actuamos desde el deber ser institucionalizado, el cual delimita las fronteras entre los estudiantes merecedores de reconocimiento y atención y los que no lo son. Nuestra incapacidad como docentes para hacernos conscientes de estas discursividades y sistemas de nominación impacta, no solo en las relaciones docentes-estudiantes, también repercute en las relaciones entre pares, así, varios de los estudiantes vulnerados también sufren dificultades para relacionarse con sus compañeros de clase, les cuesta entablar amistad, son rechazados para formar equipos, sus pares no quieren correr el riesgo de que no cumplan y se vean afectados en su calificación.

De este modo, sufren de segregación por parte de los docentes y también por parte de sus compañeros. El sentir de estos estudiantes nos habla de la invisibilización en la que están viviendo, como se aprecia en el testimonio de Nora, también alumna de tercer grado:

“Comencé a sentir un vacío en mi interior que lo intenté llenar con cosas pero sólo se hizo más y más profundo, intenté entrar al grupo artístico de violín de la escuela, pero no tuve el apoyo económico por parte de mi familia y eso me desanimó, intenté buscar talentos en mí pero sólo me hacía sentir inútil para todo y eso sólo era el comienzo [...] Mi comportamiento era horrible, yo era horrible, ya no podía pensar en lo que iba a pasar mañana, no sentía nada [...] Una noche tomé todas las pastillas que encontré en mi casa, suficientes para una sobredosis rápida, estaba harta de todo lo que no podía hacer ni sentir por sentirme tan vacía y sin ningún propósito [...] Acomodé mi cuarto por última vez y recuerdo ver todas las

cartas de algunos de mis amigos que tenía guardadas, mis lágrimas no tardaron en salir, leí cada palabra que estaba escrita y recordé los momentos que pasé con ellos [...]” (T1ACE17-18/PKC).

Este es uno de los muchos testimonios que viven los estudiantes día con día y algunos de ellos los cuentan, pero otros no, lo viven en silencio, por pena o simplemente están dispuestos a cargar todo ese peso. La escuela invisibiliza a estos alumnos, se les clasifica en un rango inferior de acuerdo a sus logros académicos, son señalados al no cumplir con los estándares, son objeto de un trato distinto al de la mayoría. Son los “otros” de la educación formal, que de acuerdo a este desgarrador testimonio pueden vulnerar a tal grado, que los estudiantes pierdan el sentido de su propia vida.

El impacto emocional que una relación deshumanizada puede generar es evidente en el testimonio anterior, sin embargo, es fundamental considerar con mayor profundidad esta dimensión emocional, dado que:

Para entender qué son las emociones, hay que vincularlas con su conformación en lo cultural y en lo social. Es decir, en su íntima relación con la intersubjetividad producida a través de las interacciones entre seres humanos en estrecha convivencia. De esta forma, las emociones se configuran mediante la percepción personal y social del cuerpo, cuya aceptación o rechazo, se determina según ciertos esquemas culturales establecidos (Kaplan y Szapu, 2020, p.9).

Lo que se documenta a partir de estos relatos y las reflexiones, es una forma eminentemente violenta de invisibilización y exclusión de los estudiantes. Violencia simbólica que nos remite a relaciones en las que priva la deshumanización a partir de la ausencia de la sensibilidad intercultural, “entendida como proyección y respuestas emocio-

nales positivas frente a los demás, fomento de la curiosidad profunda y del pensamiento crítico, al igual que el respeto y la valoración de mundo, intereses y saberes de los otros (Agudelo y Estupiñan, 2020, p. 85). Una educación humanizada, para ser tal, requiere de manera ineludible de la sensibilidad intercultural, como posibilidad de apertura y encuentro con el otro.

Reflexiones finales

A partir del análisis realizado se puede observar que las relaciones hegemónicas en la escuela secundaria están centradas en el deber ser institucional, entendido como el enseñar, trabajar los contenidos, controlar la conducta de los estudiantes, lograr aprendizajes esperados. Es decir, una relación deshumanizada ante la ausencia de la sensibilidad intercultural, ausencia que nos impide percatarnos de los ángulos de visibilidad desde donde valoramos e interactuamos con nuestros estudiantes, especialmente con los Otros de la educación formal, es decir con aquellos que la normalización y homogenización han convertido en los incumplidos, los desinteresados, los incontrolables, los indeseados, los excluidos.

Es por ello que no nos damos cuenta de que existen otros factores que no se perciben a simple vista, hasta que se detona en la falta de actividades, de tareas, inasistencias o actos transgresores; instancias que provocan la atención prescriptiva de docentes y autoridades educativas, cuya intervención busca reorientar la normalización. Es desde esta prescripción que seguimos mirando. Prescripción que impide darnos cuenta que los estudiantes piden a gritos que los escuchemos, que los tome-

mos en cuenta, piden que notemos su humanidad, la humanidad que queda oculta entre las actividades diarias, los reportes, regaños y sanciones que reciben de nosotros los profesores y de sus padres.

La finalidad de este trabajo de investigación es visibilizar y problematizar estas formas de relación, para que como docentes podemos construir conciencia de relación y construir alternativas de sensibilidad intercultural que nos permita ser más humanos al relacionarnos con ellos. Podemos ser parte, acompañar a esos alumnos para reencontrarse, para construir sentido, pero especialmente para sentirse humanos valiosos, dentro o fuera de la escuela, podemos fortalecerlos para que donde quiera que se encuentre se sientan seguros y capaces.

Los adolescentes pasan el mayor tiempo de su vida en la escuela y al interior de ella se generan ambientes de socialización que es fundamental comprender y potenciar desde el aprender a ser juntos. Desde esta perspectiva, las asignaturas curriculares y extracurriculares tienen la oportunidad para promover la responsabilidad y la participación de los estudiantes en tareas de colaboración, es por ello que durante la realización de esta investigación aprendí a reconocer la importancia de involucrarnos con los alumnos de una manera en la que ellos puedan confiar en nosotros. La importancia de acompañarlos desde su singularidad en sus diversas travesías, no sólo juzgando, prescribiendo, sino recordando que los profesores somos mediadores para el aprendizaje académico y el aprendizaje para la vida, es posible desarrollar sus habilidades y motivarlos para lograr todo lo que se propongan.

Referencias

- Agudelo Cely, N. y Estupiñan Quiñones, N. (2009). "La sensibilidad intercultural en Paulo Freire". En *Rhela*, 13, 85-100, <http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/n13/n13a06.pdf>
- Bolívar A., Domingo J., y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: Muralla.
- CPEUM. (2019). "Artículo tercero constitucional". México: Unidad General de Asuntos Jurídicos. Secretaría de Gobernación. <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/articulos/3.pdf>
- Giraldo, R. (2006). "Poder y resistencia de Michel Foucault". Unidad Central del Valle de Cauca (Colombia), Recuperado del 15 de febrero del 2020 de: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n4/n4a06.pdf>
- Geertz, C. (1997). *La interacción de las culturas*. Barcelona: Gedisa. En <https://bibliodarg.files.wordpress.com/2017/06/geertz-c-descripcic3b3n-densa-hacia-una-teorc3ada-interpretativa-de-la-cultura.pdf>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Kaplan, C. y Szapu, E. (2020). *Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo*. México, Nosótrica Ediciones- CLACSO
- <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20200602034941/Conflictos-violencias-emociones.-pdf>
- León Vega, E. (2005). *Sentido ajeno. Competencias ontológicas y otredad*. Barcelona: Anthropos.
- León, E. (2011). *El monstruo en el otro. Sensibilidad y coexistencia humana*. México: UNAM-CRIM.
- McEwan, H. y Egan, K. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Argentina: Amorrortu.

Skliar, C. (2002). "Alteridades y pedagogías. O... ¿Y si el otro no estuviera ahí?" En *Revista Educación y Sociedad*, 23 (79)

<https://www.scielo.br/j/es/a/nSSvPncv73gysQxbf97Sgj/?lang=es>

Sandoval, F. E. A. (2018). *Etnografía e Investigación Acción Intercultural para los Conflictos y la Paz. Metodologías decolonizadoras*. Venezuela: Editorial Alfonso Arena. <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/105457>

Los Consejos Técnicos Escolares en educación secundaria: Significaciones docentes ¿Posibilidad o negación?

María de los Ángeles Martínez Álvarez
Fabiola Hernández Aguirre

Este trabajo presenta los avances de una investigación en curso que aborda uno de los espacios colegiados clave en las instituciones de educación básica: El Consejo Técnico Escolar (CTE). Es un primer acercamiento a la forma en como dentro de la interacción y de discurso docente que se genera en las sesiones del CTE, se significa a los estudiantes denominados *con rezago escolar*. Desde las construcciones docentes generadas ¿Hablamos de nuestros estudiantes en riesgo para darles voz y presencia?, o ¿Para signarlos desde la carencia construida desde la mismidad institucional? ¿Qué características tienen las representaciones simbólicas desde donde nos relacionamos con nuestros estudiantes?

A través de la “etnografía intercultural” (Sandoval, 2018) se documentan las significaciones docentes a partir de la observación participante por medios tecnológicos de las sesiones del CTE de dos escuelas secundarias del Estado de México. El avance en esta investigación ha documentado una tendencia de doble negación de los estudiantes considerados en riesgo académico. Estos, son nombrados, hablados y referi-

dos desde el discurso docente a partir de la normalización instituida, es decir, estudiantes exitosos y deseados. Pero al etiquetarlos desde la mismidad, los negamos y al significarlos desde la carencia, se presenta la segunda negación.

Los Consejos Técnicos Escolares: Espacio de significación

Los Consejos Técnicos Escolares son espacios de participación fundamentales en las escuelas de Educación básica, se llevan a cabo en todas las escuelas de este nivel en México. Se desarrollan al inicio del ciclo escolar con un total de 13 sesiones, mismas que están repartidas de la siguiente manera: 5 sesiones a las cuales se les llama fase intensiva y otras 8 sesiones que se llevan a cabo de forma ordinaria una vez, cada mes, durante el ciclo escolar con la finalidad de realizar las adecuaciones necesarias para la mejora educativa. Así;

Los CTE pertenecen a la última generación de ese largo proceso de políticas y acuerdos en materia de participación social. Tras su creación formal, las funciones de los CTE se fueron transformando y se les llegó a utilizar como un medio para la evaluación docente dentro del programa de Carrera Magisterial. No fue sino hasta el sexenio de Vicente Fox cuando se les comenzó a concebir con fines de “involucramiento y colaboración para el mejoramiento de la calidad [educativa]” (Latapí, 2004, p. 319).

Esta búsqueda de implicación, de colaboración, es fundamental para construir alternativas al interior de las instituciones educativas. Si bien, hasta el Plan de Estudios Aprendizajes Clave (2017) los CTE están vinculados al discurso de la calidad, signando ética y políticamente a partir de esta mirada, la construcción que los actores pueden generar al logro de los fines educativos establecidos desde el discurso hegemónico,

es decir al logro de lo dado. Potencialmente, los CTE pueden convertirse en espacios de construcción de sentido y tejido social en la comunidad escolar. De ahí la trascendencia de problematizar y documentar lo que los actores viven en su interior.

Ahora, desde el discurso oficial, el CTE:

“...es el órgano colegiado de mayor decisión técnico pedagógica de cada escuela de educación básica, cuya misión es mejorar el servicio educativo que esta presta, enfocando sus actividades al máximo logro de los aprendizajes de todas y todos los alumnos, mediante la toma de decisiones informadas, pertinentes y oportunas y el fomento del desarrollo profesional del personal docente y directivo en función de las prioridades educativas, que entre otros propósitos tiene el CTE para la consecución de la misma(DOF, 2019, parr.2).

Desde la mirada plasmada en este Acuerdo, uno de los propósitos centrales del CTE es la mejora del servicio, y esta última, se vincula directamente al logro máximo de los aprendizajes en los estudiantes. Es por esto que gran parte del esfuerzo del colectivo docente está centrado en la atención a los estudiantes que tienen problemáticas escolares, especialmente a los de bajo rendimiento escolar o denominado rezago.

Desde este marco, es importante, problematizar desde qué significaciones estamos relacionándonos con nuestros estudiantes. Dado que, estas son construidas de acuerdo a la historicidad en la que se han desarrollado los sujetos. Se constituyen en un ángulo clave para dar cuenta de la relación pedagógica que se teje al interior de las instituciones. Entendiendo que, es comprender las significaciones desde donde se signa a los estudiantes.

Ya que,

El sujeto realiza acciones que están cargadas de significados. Todas sus acciones tienen un sentido; aunque el actor no haya tenido intención de significar algo, su acción puede ser interpretada por otro. Las vivencias son interpretadas subjetivamente, pues el sujeto recurre a su repositorio de conocimiento disponible, para asociar aquello que se conoce a lo que se desconoce (Schütz, 2005, p.3).

Las acciones tienen un sentido nos menciona Schutz. Los significados nos remiten de la construcción social de la realidad y en este sentido las relaciones estudiante-docente están medidas por esas significaciones. De este modo, los objetos de discusión colegiada al interior del CTE son representaciones simbólicas de la manera como estamos entendiendo la educación, la docencia y en este caso a nuestros estudiantes. De este modo, ¿Hablamos de nuestros estudiantes considerados en riesgo para darles voz y presencia?, o ¿Para signarlos desde la carencia construida desde la mismidad institucional? ¿Qué características tienen las representaciones simbólicas desde donde nos relacionamos con nuestros estudiantes?

De la ruta metodológica

Esta investigación recupera la etnografía para la paz (etnopaz) de Sandoval Forero (2018) a partir del posicionamiento de que una arista fundamental en la relación pedagógica es la forma como los docentes significamos a nuestros estudiantes. La carga simbólica que depositamos en ellos, por lo que es fundamental comprender el

sentido de la práctica docente y las posibles violencias (simbólicas, estructurales, culturales o directas) o encuentros entre docentes y estudiantes, las alternativas. Dado que;

Esta etnografía para la paz se hace imprescindible para recuperar la dimensión de los imaginarios colectivos y las prácticas sociales que de manera cotidiana inciden en los conflictos, las violencias. Las relaciones interculturales y los procesos de paz, en sus dimensiones descriptivas y explicativas de realidades que le dan sentido a la vida (Sandoval, 2018, p.46).

La etnografía desde este marco, no solo permite documentar y comprender, sino que posibilita construir implicación y, desde esta última, develar posibles relaciones de violencia objetivadas en exclusión y/o asimilación. Partiendo del supuesto de que en el CTE el colegiado docente construye significaciones de los estudiantes en general y de los denominados en riesgo en particular, que se constituyen en carga simbólica que potencia o impide el encuentro entre docentes y estudiantes.

Es por ello que se documenta la voz de los docentes durante el desarrollo cotidiano de los CTE. Así en esta investigación se trabajó con el enfoque etnográfico intercultural haciendo uso particular de dos técnicas: observación y entrevistas. La primera se realizó con medios tecnológicos a partir de la videograbación de siete reuniones de CTE de los meses de abril de 2021 a mayo de 2022. Son encuentros colegiados de dos escuelas secundarias del Municipio de Tepetzotlán Estado de México. Se grabaron en total 17.77 horas. Se realizó la transcripción de los intercambios entre los profesores

durante las sesiones, material que se organizó en un cuadro de sistematización a partir del cual se identificaron tendencias y en función de estas últimas se construyeron categorías sociales.

Entrevistas semiestructuradas

En un primer momento se realizó una entrevista exploratoria a una compañera maestra. A partir de esto se construyó una entrevista semiestructurada, la cual se llevó a cabo ahora con 8 compañeros maestros. Entrevistas que se realizaron con el formato de una “conversación entre iguales”, de acuerdo a lo propuesto por Taylor y Bogdán (1987), donde la intención central se ubicaba en saber, cómo significan a los chicos con bajo rendimiento escolar. Asimismo, se les pregunto su perspectiva en torno a la educación formal, la narración de momentos relevantes en su propia vida académica con respecto a los docentes y sus estudiantes, y finalmente, la forma en cómo ellos habían logrado trabajar alguna alternativa de apoyo con los alumnos con bajo rendimiento escolar.

Todo ello con el propósito de comprender desde dónde vienen las significaciones y construcciones que se tienen con respecto de los estudiantes que no alcanzan los estándares establecidos en los planes y programas de estudio. A partir de la triangulación de este material empírico y el ejercicio interpretativo, se construyeron categorías analíticas. De las cuales en este espacio se presentan dos: Las significaciones cotidianas: ¿Rezago o mismidad? y El origen del otro maligno: la familia.

Tanto las observaciones del CTE como las entrevistas semiestructuradas, se sistematizaron como documentos por separado y posteriormente se realizó la triangulación. Para la construcción de categorías analíticas se seleccionaron testimonios representativos de las significaciones docentes y para su sistematización e identificación, se les asignó una clave:

Registros de observación:

Clave: **CTE0821A** (Abreviatura de Consejo Técnico Escolar-mes- año- inicial del nombre del docente)

Entrevistas:

Clave: **E0222E** (Inicial de Entrevista semi estructurada- mes- año-inicial del nombre del profesor)

El ejercicio de interpretación se realizó con base en los fundamentos de la interculturalidad para la paz integral (Sandoval, 2016) y la pedagogía de la alteridad. Los testimonios se identifican a partir de claves que designan la fecha de desarrollo del CTE y la página donde se encuentra la transcripción del testimonio. En este trabajo presentamos los primeros hallazgos.

Las significaciones cotidianas: ¿Rezago o mismidad?

El colegiado que representa el CTE es un escenario donde confluyen, se retroalimentan o niegan, miradas en torno a la educación, la docencia y por supuesto de los estudiantes. En su interior se desarrolla una urdimbre de significaciones que da cuenta de las posibilidades y horizontes de las y los docentes. Pero también de las tensiones y negaciones que se viven en la cotidianidad del ser docente y la relación pedagógica. Tensiones, contradicciones que particularmente giran en torno a los estudiantes que no han logrado cubrir las expectativas institucionales. ¿Qué tensiones se encuentran en las significaciones compartidas en los CTE? Al respecto, un testimonio:

“[Estamos en la 5ta sesión ordinaria, el director da por iniciado el consejo técnico. Esta vez nos toca analizar las gráficas de calificaciones de nuestros alumnos. En esa ocasión se habló de los chicos que están presentando situaciones de rezago o falta de cumplimiento académico].

Los compañeros orientadores hicieron su exposición acerca de las tendencias que arrojan las gráficas. Una vez que terminaron, el orientador “N” comenta:

Compañeros maestros les hago la atenta invitación para hacer una reflexión de nuestra práctica docente, ya que como podemos ver esta cuestión de rezago y bajo rendimiento, cada vez se está incrementando

Ante esta invitación, escucho a algunos de mis compañeros maestros decir lo siguiente:

Yo no necesito cambios ni reflexionar, ya que con lo que les explicó [refiriéndose a sus estudiantes] ellos entienden y aprenden. Y cómo podemos observar en las gráficas que nos presentan cada trimestre los orientadores, podemos visualizar que los alumnos sí están

aprendiendo, puesto que tienen buenos promedios. Además, están esos jóvenes que están cumpliendo cabalmente con todas las actividades planteadas dentro de cada clase. Y entonces, si yo estuviera mal en la forma en cómo doy mis clases o imparto mis conocimientos, entonces las gráficas estarían dando otro tipo de informes muy diferentes a los presentados. Es entonces donde yo podría atreverme a cuestionar mi práctica educativa” (CTE0420205P).

A través de este testimonio, podemos darnos cuenta que, por una parte, los estudiantes, sus rostros y necesidades, se ven reducidos a datos, gráficas y números que se traducen en un elemento que como docentes nos aporta seguridad. Esta última, para justificar que las dificultades, limitaciones y ausencias de los estudiantes, son responsabilidad exclusivamente de ellos. Los *“buenos promedios” “Los jóvenes que cumplen cabalmente”*, son la prueba que demuestra que no hay necesidad de cuestionar el sentido, ni la forma de la práctica educativa. Mucho menos de la relación pedagógica que se vive en el escenario escolar. No hay necesidad de reflexionar en torno a lo que sucede, porque desde el marco de normalización escolar, el problema está fuera de la acción docente. De ahí que se exprese:

“[...] y si yo estuviera mal en la forma en cómo doy mis clases o imparto mis conocimientos entonces las gráficas estarían dando otro tipo de informes muy diferentes a los presentados. Es ahí donde yo podría atreverme a cuestionar mi práctica educativa” (CTE0420205P).

Como docentes nos encontramos en una situación donde la mismidad, es decir, donde todo debe ser en semejanza a uno mismo (Skliar, 2002), signa al otro. Mismidad que reproduce la normalización institucional objetivada en las formas de valoración de los docentes. A partir de ella se da forma, se legitima, justifica y da sentido a la relación con los estudiantes que no han respondido a la mismidad misma. Así, esta

última se ha convertido en parámetro y vía para mirar nuestro hacer docente. Tal parecería que la mismidad desde donde interpreta el docente, impide entender o comprender las circunstancias del otro, en este caso nuestros estudiantes. Analicemos otras voces:

“Hernández: Me ... mueve, me suenan los niños que no ... que ahorita que pasaron a segundo y los que pasaron a tercero... los que nunca se conectaron, los que... perdón la expresión que voy a emplear, pero los que ya se amañaron. Los que dijeron no hice nada, no envié nada. Con la materia que tú quieras, con la materia que gustemos. ¿Qué va a pasar con esos chicos? Porque pues si vas a... vamos a hacer todo bien bonito. ¡Pero ellos ya tienen un antecedente! Y lo vimos hace... En el tercer ciclo, al término, cuando muchos ni siquiera se conectaron. ¿Qué pasó en ese ciclo anterior? Volvió a tener el mismo problema. Y estoy hablando de muchos chicos de segundo año estaban con ... que ahorita pasaron a tercero y que no se ha logrado que se conectaran. Que habló la directora, que habló el maestro Carlos, que habló el maestro; no sé quién y que no pasó nada. Ahorita en tercer año no se vayan a presentar a la escuela, no sé si vayan a... Digo sé que presencialmente a lo mejor pueda ser que vayan a tener un pretexto, pero a mí me suena... La parte esta... virtual porque, al fin y al cabo, ya lo que quieren son... este ... resultados. Y cómo vamos a obtener nuevamente esos resultados con esos alumnos. Si analizamos fue una listita algo grandecita con los alumnos que no entregaban, con los alumnos que no se conectaban, con los alumnos que ni siquiera aparecieron y que ahorita van a estar en tercer año si... y que ...pues ellos ya tienen el antecedente de dos años anteriores. Gracias maestra” (CTE230820210P).

“Me...mueve, me suenan esos chicos que...” irrumpe la alteridad, la diferencia construida desde el poder de la mismidad institucional, significaciones que se señalan y extrañan *“¿Qué va a pasar con esos chicos? Cuando además ¡ya tienen un antecedente!”* Antecedente de no ser, no tener, no hacer, no estar, y, en este contexto de pandemia,

¿de no conectarse? Condición de existencia impuesta desde la urgencia de un sistema por darle continuidad a procesos ¿Educativos? Ausencia que se han generado a partir del mapa de la mismidad institucional “porque ese mapa indicaba siempre para lo mismo de nosotros mismos y la mismidad era así y en sí un significado completo, absoluto, ordenado, coherente” (Skliar, 2002, p. 87) es la coherencia desde donde nos relacionábamos al interior de las instituciones educativas. Trastocó los sentidos, por lo que la llamada continuidad del proceso educativo a partir de las clases a distancia, se constituyó en un nuevo mapa de continuidad coherencia y sentido.

Ese mapa que considera todo lo que creemos que son las razones por las cuales el joven se encuentra con bajo rendimiento y que a la vez justifican el significado que les damos como diferentes y carentes. Tal parece que esta mismidad como construcción provoca una homogeneización que justifica mirar al otro como único responsable del “fracaso”. Pero, el orden, la coherencia que la mismidad puede otorgar, no es suficiente para todos.

Recordemos que están los que sí responden a mi mismidad como docente y a lo instituido en la práctica educativa, los que sí responden de acuerdo a lo que se ha esperado, al estándar impuesto por el poder. Esos estudiantes, parecieran ser una extensión de nosotros mismos puesto que cumplen sus funciones y son, tal y como nosotros como docentes los queremos; dejando de lado a esos otros que no responden a este sistema educativo.

Los otros de la mismidad que son señalados como los únicos responsables, como el problema. Además, ese mapa de la mismidad es una telaraña donde estamos atrapados como docentes “*porque al fin y al cabo, ya lo que quieren son...este ... resultados*”. Ya

no es la necesidad del diferente lo que guía la significación del docente. Es una demanda externa, “*lo que quieren son resultados*”, el docente expresa la demanda de un sistema que objetiva la mismidad institucional que ha atrapado a estudiantes y docentes, donde los números, las gráficas sustituyen al encuentro entre docentes y estudiantes que, especialmente en este contexto de pandemia es más urgente que nunca.

Frente a esta mismidad podemos empezar a cuestionarnos desde “[...] 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” (Fernández, 2015, p.424).

La importancia de la existencia de una otredad radical, nos conduce a la posibilidad de cuestionar el cómo significamos a ese otro, ya que, al no responder a las normas y parámetros de evaluación ya legitimados por las instancias educativas y por la sociedad, no se le da cabida a ese otro de la alteridad. Reproduciendo esa mismidad. donde el yo docente está bien, frente al otro con carencia.

Entonces, al no responder a las normas y parámetros de evaluación ya legitimados por las instancias educativas y por la sociedad, no se le da cabida a ese otro de la alteridad. Así,

Creo que en educación ha llegado el momento de “hacer bien las cosas”, no prolongar, en el tiempo, una situación que, a todas luces, reclama de toda una actuación decidida para cambiar de rumbo y encontrar, entre todos, una manera distinta de educar más respetuosa con el otro de quien somos responsables (Ortega, 2017, p.25).

Es decir, comprender que existe una alteridad y que esta no puede ser controlada, reducida a lo uno solo porque consideramos proponer estrategias reparadoras del aprendizaje para estos chicos considerados diferentes desde la lupa de la mismidad. Ya que desde el momento en el que no nos estamos permitiendo un acercamiento a la diferencia que representan estos estudiantes, no hay posibilidad de cuestionar por el sentido de la labor educativa que hacemos. Por la posibilidad o no, de convocar a nuestros estudiantes.

Estamos haciendo múltiples significaciones que son meramente juicios impuestos de lo que se ha considerado las razones por las cuales este tipo de alumnos históricamente se encuentran en esta situación. ¿Somos capaces de ver las diferencias? Cuestionamientos importantes porque esas diferencias van tomando rostros que necesitan escucha.

De este modo, ¿Mirar y significar desde la mismidad genera marginación de estos estudiantes?, donde “la mismidad, el centro, vigilando, controlando y castigando al otro, conduciendo hacia la periferia, pero insistiendo, al mismo tiempo y en el mismo espacio, sobre las bondades y la perfección de su centralidad” (Skliar,2002, p.88). Es decir, dejando de lado al otro, ese otro que debe responder a lo establecido ya que de lo contrario se encontrará fuera del sistema, fuera de lo que la institución misma exige de su alumnado ya que este se encuentra en una posición de inferioridad ante la figura que representa el docente y la institución misma.

Y bajo esta postura, pareciera que no habrá espacio para ver desde otro punto de vista a estos jóvenes que son diferentes. Presentamos otro testimonio:

“Profesor de Matemáticas: -Es que tienen pereza mental, no quieren hacer ningún tipo de análisis, no quieren hacer el menor esfuerzo, ni siquiera operaciones básicas de suma, resta, multiplicación que en muchos de los casos se requieren para dar resolución a los problemas matemáticos abordados durante la clase, solo quieren estar platicando y en las redes sociales con su teléfono, no hay interés” (CTE10042021).

Siendo esta la perspectiva que tiene el docente de matemáticas sobre el alumno en problemas podremos encontrarnos como en un callejón sin salida donde la mismidad sea la única ganadora ante esta situación. Siguiendo a Vargas (2006) cuando menciona a Skliar con respecto a los tipos de pedagogías pareciera que:

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 (Not, 1992); incluso en el sistema educativo burgués establecido por Rousseau en su Emilio ([1763] 2000), en el que el educando aparentemente es el eje de la acción formativa, en realidad, es el docente es el centro de las acciones educativas y no pierde su ubicación, pues “debe ser obedecido” (Vargas, 2006, p. 207).

Pareciera que cada año se repite la historia con este tipo de alumnos y que las sesiones de CTE son una reiteración de las significaciones, prácticas y alternativas. ¿Son los estudiantes el problema? Tal vez es urgente que coloquemos en el centro el sentido de la educación que les ofrecemos y las relaciones que construimos en los espacios escolares;

En educación hemos naturalizado la manera de relacionarnos con los otros, especialmente desde la definición que se hace del otro, desde la referencia de lo que es y lo que no es. Hablamos de sus capacidades, cualidades o virtudes, pero también y, sobre todo, hablamos de sus carencias, de sus necesidades, de eso que les falta, que aún no tienen y de eso que se supone tienen en exceso (Jaramillo y Orozco, 2015,p.60).

Esta parte nos ha permitido de una u otra forma justificar nuestro actuar docente y seguir viendo al alumno que no cumple como el único carente, como falto de algo que le impide cumplir con sus funciones como estudiante y desde esta carencia se busca salir de esa situación problemática en la que se encuentra. Como se ve en este fragmento de testimonio:

“Profesora X: Obviamente sí, hacer las modificaciones y cambios en nuestra en la propia práctica. Pero hay puntos que hay que dejar en claro a los chicos ¿no? ya que a los demás les costó un trimestre o sea no va a pasar ¿Quieres reprobar? ¡Adelante asume las consecuencias!

Orientadora. -¡No funciona porque es pura repetidera nada más!

Profesora X- Y aparte le copian al que sí trabajó y el que sí trabajo se queda sin el cuaderno porque se lo tiene que prestar al otro qué no hizo nada ¿no?” (CTE26112021OP).

“Sí, hacer las modificaciones y cambios en nuestra en la propia práctica” dice la profesora “X”. Modificar para continuar, para signar desde la mismidad, porque el estudiante se sigue pensando desde la necesidad del castigo, de la negación. *¿Quieres reprobar? ¡Adelante asume las consecuencias!* La diferencia es signada desde la imposibilidad, desde lo impropio *“no funciona porque es pura repetidera nada más”, “Y aparte le copian al que sí trabajó”*. No se cuestiona la necesidad de la copia, del posible

trabajo enajenado que implica la entrega de trabajos que posiblemente no tengan sentido para el estudiante. A esta forma de dar continuidad a los usos y costumbres de lo que consideramos correcto por la misma cultura que lo ha legitimado con el paso del tiempo, tal como Skliar (2002) plantea:

La segunda pedagogía tiene como objetivo “capturar”, “domesticar”, “escolarizar”, “curricularizar”, “didactizar” al otro, “darle voz para que diga siempre lo mismo”, “negar la propia producción de su exclusión y su expulsión”; “es una pedagogía que afirma dos veces y que niega también dos veces: afirma el ‘nosotros’ pero niega el tiempo (probablemente) común; afirma el otro, pero le niega su tiempo. Es la pedagogía de la diversidad” (p. 148).

¿Qué pedagogía vivimos en los espacios colegiados del CTE? Capturamos, domesticamos, esclavizamos al otro de la mismidad y, en las relaciones y significaciones documentadas hasta el momento no tiene cabida en las reflexiones y decisiones del colegiado del CTE.

La familia como barrera: Origen de la carencia

Las diferencias no pueden ser presentadas ni descritas en términos de mejor o peor, bien o mal, superior o inferior, positivas o negativas”.

Carlos Skliar

Continuamos con las significaciones docentes construidas en los CTE, donde la mismidad institucional normalizadora, nos remite a la diferencia construida desde el poder, diferencia que reproduce homogenización, la desigualdad y la exclusión.

Además de estas significaciones que signan a los estudiantes que no responden a los estándares establecidos, al deber ser del alumno con respecto a la mismidad institucional. De acuerdo a lo observado en los CTE y las entrevistas que se realizaron con los docentes, se pudo identificar otra tendencia importante que, desde las significaciones de los docentes, afecta el desarrollo de nuestros estudiantes en la institución.

Así, los docentes manifiestan la poca importancia que le dan los padres de familia a la educación de sus hijos. De acuerdo a lo planteado desde la mismidad institucional y las significaciones docentes en torno a los chicos con bajo aprovechamiento académico. Podemos observar que el problema, desde la perspectiva de los docentes, está afuera de los actores reconocidos como el nosotros de la institución, es decir, los estudiantes, directivos, docentes y padres de familia que responden a la mismidad institucional. Así, para los docentes, el problema siempre es el otro; el que no hace, que no cumplen y en este caso, los otros del “no”, de la carencia, son los padres de familia. Estos en su deber ser, tendrían que estar apoyando a los estudiantes desde casa para así evitar el bajo desempeño escolar. Presentamos las voces docentes retomando un fragmento de los CTE:

“Profesora K: Siento que a nosotros nos están haciendo subsanar todas las deficiencias que han tenido en sus casas, o sea al final de cuentas es que ... le ha faltado convivir... ¿Con quién? ¿Con la familia? ¿Con los amigos habíamos platicado en algún momento no? [...] dicen hay que volver a subsanar la parte de los hábitos o sea esos son desde casa ¿No? ¿Porque yo tengo que venir a subsanar lo que tu como padre de familia o lo que muchos padres de familia no han podido hacer desde sus casas o sea ...

[...]a mí me toca ver si no aprendió en español que no aprendió en español a lo mejor la maestra de química que no aprendió de química que no sabe hacer eso es lo que a nosotros nos debería tocar ¿No? ¿Sin embargo ahorita lo que nos piden es solucionar todo lo que los papas no pudieron hacer y eso es todo?" (CTE0821K).

Podemos observar el descontento que se tiene por parte de los docentes, el padre de familia no cumple con sus funciones del deber ser de acuerdo a lo legitimado socialmente en su rol como a continuación se interpreta en lo que comenta una de las maestras: *"Siento que a nosotros nos están haciendo subsanar todas las deficiencias que han tenido en sus casas"*.

Desde la normalización vivida, los docentes signamos, evaluamos y responsabilizamos. ¿La educación formal centra su sentido en esta labor normalizadora? Especialmente en estas relaciones educativas pos-pandémicas, ¿La educación tendría que detectar e intervenir en las ausencias? La existencia de un solo parámetro de valoración, nos remite a la exclusión de las diferencias. La doble negación del distinto; en primer lugar, se le niega porque no responde al deber ser, a la mismidad institucional y, en segundo lugar, se le niega, porque los docentes consideran que no es su responsabilidad y, por tanto, es un peso extra con el que cargan al subsanar lo que los padres de familia no han realizado.

Las voces de las docentes expresan: *"dicen hay que volver a subsanar la parte de los hábitos o sea esos son desde casa ¿No? ¿Porque yo tengo que venir a subsanar lo que tú como padre de familia o lo que muchos padres de familia no han podido hacer desde sus casas..."*. La docente demuestra con sus palabras, que no está de acuerdo con lo que debe trabajar con los alumnos en este regreso a clases. Específicamente la "Guía del

CTE” que nos indica trabajar las emociones con los alumnos, ya que están de regreso a las aulas después de casi dos años de pandemia. Podemos observar la ausencia de vínculo ético con esta urgencia humana que implicó el trastocamiento generado por las consecuencias de la pandemia por COVID 19 y el confinamiento.

Las palabras expresadas, nos indican una ausencia de implicación ante la tragedia humana que representó la pandemia en nuestro país:

La pobreza por ingresos, que implica que las personas no tienen ingresos monetarios suficientes para comprar una canasta básica pasó de 49% en 2018 a 52.8% en 2020. Peor aún, la pobreza extrema por ingresos fue la que más creció por los efectos de la pandemia, al pasar de 14% en 2018 a 17.2% en 2020. De igual modo, la pobreza laboral también se incrementó lastimosamente: 10.7% a nivel nacional y 14.8% en las zonas urbanas. La pérdida de empleo fue, evidentemente, más dramática en las ciudades que en el campo (Cárdenas, 2022, p.68).

Las consecuencias socioeconómicas, las pérdidas humanas producidas por la pandemia, debelaron la urgencia de que la escuela se constituya en un espacio de acompañamiento, de escucha, de vínculo intersubjetivo que permitiera reconstruir tejido social y estabilidad emocional. Sin embargo, la hegemonía del discurso de la calidad y el desarrollo del mercado educativo logró imponer una perspectiva de educación centrada en la eficacia, la eficiencia. De ahí que, después de más de treinta años de esta perspectiva, es sumamente difícil que los y las docentes (que además también fueron víctimas de las consecuencias de la pandemia), puedan pensarse desde otras formas de relación, desde otras necesidades que son urgentes de atender.

De este modo, la tarea que plantea el documento guía para la realización del CTE (al que hace referencia el testimonio), se convierte en una demanda irracional, que lleva irremediablemente a retomar en palabras de Camarena (2007): “La escuela queda ubicada como una institución social que proporciona una serie de elementos para la formación de los educados para la relación en un fin social” (p.12). Estas palabras hacen eco en nuestras vidas como docentes en el momento que se comprende que las instituciones educativas tienen un sentido profundo en función de su compromiso social.

En este sentido, es importante preguntarnos cuál es el lugar del cuidado del otro como eje de relación ética y sentido de los procesos formativos. Desde sus significaciones el deber ser de la institución educativa está centrado en otros propósitos, tal y como lo expresa el siguiente testimonio:

“[...]a mí me toca ver si no aprendió en español que no aprendió en español a lo mejor la maestra de química que no aprendió de química que no sabe hacer eso es lo que a nosotros nos debería tocar no ¿Sin embargo ahorita lo que nos piden es solucionar todo lo que los papás no pudieron hacer y eso es todo?” (CTE0821K).

Esto nos remite a que, desde la perspectiva de esta docente, se considera que su única función dentro de la escuela es cumplir y hacer cumplir un plan y programas de estudio basado exclusivamente en el logro máximo de los aprendizajes esperados, de objetos de conocimiento legitimados. Significación que es compartida por el colectivo docente de la institución. Donde la función de las instituciones educativas se centra en la conservación de la cultura académica legitimada, es decir, que los conte-

nidos académicos son la prioridad, pero sin considerar que la construcción de ciudadanía es el sentido de la educación formal, formación ciudadana donde la dimensión ética es fundamental, especialmente en este contexto de postpandemia.

Sin embargo, ver a las escuelas solo como dadoras de conocimientos, es reducir la cultura académica y la labor social de la escuela, es cosificar su labor y a los propios actores educativos. Dado que, “la cultura académica... [es] la selección de contenidos destilados de la cultura pública para su trabajo en la escuela, el conjunto de significados y comportamientos cuyo aprendizaje se pretende provocar en las nuevas generaciones”. (Pérez, 2005, p.10). Entonces, reducir la cultura académica a la reproducción de contenidos, nos habla de una visión donde el Otro de la educación está invisibilizado.

Tenemos tan apropiado la forma de trabajo de no ver o escuchar al otro, que nos encontramos en un círculo donde solo damos vueltas sobre lo mismo sin permitir la entrada de algo más que pueda aportar a esta forma de colonización y normalización del ser con el otro y damos por hecho que no hay otra forma de hacer la intervención con nuestros estudiantes. Nos encontramos en la mismidad docente todo el tiempo al pretender continuar apegados a esa forma del tradicional del deber ser docente que solo está para impartir conocimientos, conceptos ajenos a la irrupción y existencia del otro.

Esto tiende a repetirse, no solo dentro de las reuniones de CTE, ya que al momento de estar realizando las entrevistas semiestructuras a algunos de los docentes, sus planteamientos se convierten en una recurrencia que reitera que los padres de familia son ese otro elemento que no está funcionando en los procesos de formación de los estudiantes de secundaria.

El rol dentro de la familia no se está cumpliendo para lograr que el estudiante atienda las necesidades y exigencias de la institución educativa, compartimos el siguiente testimonio: *“Ellos tienen este rezago, bueno también, incluyendo que no sé, la falta de interés, la falta de apoyo de la familia, no sé, yo creo que va en este sentido”* (E0222M). El docente cree, que no tiene nada que ver con la situación en la que se encuentra el estudiante. Se mira ajeno a las circunstancias del estudiante, como si fuera un producto defectuoso, del que no tiene responsabilidad. Lo ve solo como un ser que no se adapta a las necesidades mismas de la institución, es por ello que con toda la confianza que le da su puesto como docente, señala la falta de apoyo de la familia como el elemento o factor que determina la situación del estudiante.

Considerando las significaciones que hacemos como docentes de los alumnos, mismas que lo reducen a verle como “el otro maligno”, al del que *no responde a lo deseado*, a lo pensado, a lo institucionalizado, la familia termina constituyendo a ese otro maligno, dejando solos a los alumnos y diciendo: *“Ellos tienen este rezago, bueno también incluyendo que no sé, la falta de interés”* (E0222M). El problema se sigue instalando en el otro, el cual es maligno porque no se interesa; el interés desde las significaciones docentes, es una condición inherente que deberían de poseer los estudiantes.

Los aprendizajes escolares deben ser interesantes por sí mismos, el estudiante debe de asumirlos interesantes, porque son importantes. Por tanto, es un problema más del estudiante que aunado a la falta de apoyo familiar, trae como consecuencia una barrera de aprendizaje para nuestro estudiante. Las significaciones docentes objetivadas en su discurso (expresado en los CTE y en las entrevistas) hacen al otro único responsable de la situación en la que se encuentran los alumnos, nunca se acepta la parte de responsabilidad compartida a partir del vínculo ético del cuidado del otro, así:

Para Dewey, dichos elementos serian desde las materias del programa escolar, los valores a transmitir, la función del alumno, así como del maestro. A este, lo define como "servidor social y a asegurar el desarrollo social aceptado. De esta suerte es el verdadero introductor en el verdadero reino de dios" (Camarena, 2007, p.11).

Con ello se refuerza al docente como el único ente que se encuentra como ser superior que por ningún motivo puede ser visto como el responsable de las situaciones que viven los alumnos con problemas en su aprovechamiento académico. Con base en ello recupero otro fragmento de entrevista a otro docente que comenta al respecto:

"[...] es la desatención que... que hacen los papas y que saben y que vienen y te culpan a ti que tú eres el responsable ahora de educarlo de formarlo y que si tú le haces una observación al alumno o a su hijo ellos se molestan y entonces ellos quieren acudir hacia otras instituciones y autoridades para hacerte ver que tu estas mal, cuando en realidad los que están mal son ellos o en estos casos puede ser ambos, maestro y papa ¿Sí?, el alumno solamente recuerden que en esta etapa está en una formación" (E0222C).

Socialmente se nos ha atribuido una función dentro de las instituciones y en la sociedad de la cual somos parte, dando la impresión que con este tipo de aseveraciones que hace el docente cuando menciona “y te culpan a ti, que tú eres el responsable ahora de educarlo de formarlo” (E0222C) la sociedad en general está diciendo lo que espera de ti y uno como docente se rehúsa a cumplir esa función ya que se considera que esta otra parte es de carácter familiar así:

El docente es concebido como un actor fundamental del proceso educativo, sobre quien descansa la transmisión y reconstrucción del conocimiento, que permite al individuo que se forma relacionarse con el legado de la humanidad y desarrollar las comprensiones que la transformación de las sociedades demanda (Camargo, 2004, p.80).

Existiendo así, en la postura de los docentes, una negación y contradicción a la vez, pues ellos se consideran los seres supremos del conocimiento y solo ellos son capaces de formar al estudiante y, por otro lado, se encuentra la contradicción al momento de reaccionar con cierto grado de molestia y pretender culpar al padre de familia de su ausencia frente a sus hijos, al no formarlos desde casa. Lo cual trae como consecuencia que la responsabilidad de la corrección ante esta carencia cae en los docentes. Es una situación que no se acepta. Responsabilidad que el docente significa como una imposición social, pues son los padres de familia los que intentan deshacerse de sus responsabilidades en este aspecto en la vida académica de sus hijos: “[...] es la desatención que... que hacen los papas y que saben” (E0222C).

Nuevamente nos encontramos con que, desde las significaciones docentes, la culpa de la situación de los estudiantes siempre está en el Otro, sin considerar al menos un ápice de duda al referirse a las demandas de los padres de familia, sus exigencias pretenden *“hacerte ver que tu estas mal cuando en realidad los que están mal son ellos”* (E0222C).

Las tensiones vividas por los docentes en su relación con los padres de familia de los estudiantes con bajo aprovechamiento académico, son parte de las significaciones compartidas por los docentes, tanto en las entrevistas como en las reuniones del CTE tal como se expresa en el siguiente testimonio *“si tú le haces una observación al alumno o a su hijo, ellos se molestan y entonces ellos quieren acudir hacia otras instituciones y autoridades para hacerte ver que tu estas mal cuando en realidad los que están mal son ellos”* (E0222C).

Podemos observar el rompimiento, la imposibilidad de diálogo entre docentes y padres de familia para poder construir alternativas de acompañamiento para los estudiantes. La negación absoluta en torno a la perspectiva de los padres de familia, genera la imposibilidad de construcciones intersubjetivas entre docentes y padres a favor de las necesidades de los estudiantes.

Dicha imposibilidad se convierte en justificación para no actuar en consecuencia de lo que puede estar pasando con el estudiante con bajo aprovechamiento. Al mismo tiempo, los docentes viven la amenaza de que los padres lleven la problemática fuera de la escuela y se convierta en un escenario legal contra el propio docente, dicen:

“ellos quieren acudir hacia otras instituciones y autoridades”, de ahí que el marco de Derechos Humanos y los Derechos de los niños y niñas, se colocan como un contexto más desde donde los docentes viven la escisión con el Otro de la educación.

En consecuencia, los profesores se sienten agredidos cuando algunas de las problemáticas salen del entorno escolar y son dirigidas a otras instituciones como la supervisión escolar o derechos humanos, ya que esto conlleva siempre a llamadas de atención o sanción para los docentes que se sienten desprotegidos ante el sistema. Esto hace que crezca esa molestia ante el hecho de que la sociedad los señale como los responsables únicos del mal desempeño de los estudiantes.

Así que el docente se encuentra en una encrucijada entre el deber ser y la significación que le ha dado a el estudiante Otro, que no responde a las necesidades del docente y la institución. Retomemos otro testimonio que surge dentro de una de las reuniones de CTE:

“¿Barreras de aprendizaje? Tenemos una fundamental que son los padres de familia, es la que la crianza y dígame si no; no voy a atacar todas las barreras al mismo tiempo y crianza maestros cuando nosotros canalizamos algún alumno cuántas veces lo llevan a preceptoría, que alumno que han mandado canalizado en su trayecto escolar. No, aquí nada más, en todas las escuelas en las que ha estado, el maestro Carlos ha canalizado cuántos... cuántos alumnos terminan el proceso ninguno, porque ¡ay! está lejos sale bien caro, o sea imagínense lo que va a poder, el valor qué les dan a los hijos, el valor de esta... cómo se llama... Darlyn no pagó la cooperación, pero si pago las pestañas. Pestañas... otro profesor interviene y menciona y las trae bien padres de abanico de esas que echan aire” (CTE1121E).

“¿Barreras de aprendizaje? Tenemos una fundamental que son los padres de familia, es la que la crianza y dígame si no” (CTE1021E): lo afirma con ese poder característico que los docentes pretenden ejercer sobre el Otro, es “el poder entendido como la forma de someter a la mayor cantidad de personas posibles no necesariamente es lo que deberá ser poder, sin embargo, es lo que evoca a nuestra mente cuando se habla de ese término” (Murrueta, 2022, p.22). El Otro como responsable de la carencia, es la significación presente en los testimonios anteriores.

Ahora, el Otro es barrera. Obstáculo para lograr lo deseado, lo legitimado institucionalmente. Barrera construida desde el poder institucionalizado, por lo que no se pone nunca en duda dicha significación, puesto que lo dice la persona con más rango dentro de esta reunión (subdirectora) y que, además, favorece de cierta manera a los docentes, puesto que los pone al margen de la problemática que genera la falta de responsabilidad de los padres de familia para con sus hijos. La familia como barrera y obstáculo, es algo que no ponemos en tela de juicio y que además ya lo hemos normalizado._

A partir de esta significación, los docentes juzgan la forma en cómo se organiza el padre de familia, al mencionar que:

(...) el valor que les dan a los hijos, el valor de esta... cómo se llama... Darlyn, no pagó la cooperación, pero sí pago las pestañas. ¡Pestañas!... [Otro profesor interviene y menciona] Y las trae bien padres, de abanico de esas que echan aire (CTE1121E).

Con ello completa la visión en torno a la forma como los padres se desatienden de sus hijos y, por lo tanto, la importancia que le dan a las cuestiones académicas.

Desde el punto de vista de los docentes esta condición es generalizable; en una de las reuniones del CTE se cuestiona a un profesor sobre el seguimiento que las familias les dan a ciertos estudiantes que se encuentran con problemática académicas y dice:

“No, aquí nada más, en todas las escuelas en las que ha estado, es lo mismo. El maestro Carlos ha canalizado cuántos... cuántos alumnos terminan el proceso ninguno, porque ¡ay! está lejos sale bien caro[...].” (CTE1121E).

Los intercambios continúan bajo la misma línea de pensamiento donde el Otro siempre es lo otro del mal. Y en donde en palabras de Skliar (2002) “ahora el otro ya no es, sólo, el otro del mal o el mal del otro, sino una invención de la mismidad, de nosotros mismos y de la necesidad de definir mejor aquello que nuestro “yo” contiene y/o debería contener (p.99). De este modo, desde la mismidad docente institucionalizada, las familias no responden a lo esperado, a lo que, desde nuestro hacer deberían de contener como único camino para el logro de lo que la hegemonía a impuestos como estándar académico. No hay una mirada que rompa con esta perspectiva homogeneizaste y normalizadora. Tanto la educación en la escuela, como la educación en la familia se valora desde una sola perspectiva, desde una sola posibilidad de ser. Todo aquello que no corresponda, es etiquetado y negado, como se ve en el fragmento siguiente:

“Ya tenemos una barrera de aprendizaje una de ellas es la crianza los papás solapadores. Son los papás descuidados, los papás que no están en equilibrio con el hijo y lo acompañan de manera adecuada, ¿De qué manera afectan pues lo sabemos no? hay bloqueo, una barrera es un bloqueo que no permite que se aprenda y el aprender en cuestión de los

aprendizajes esperados son ambiciosos ¿Eh? son muy ambiciosos, entonces una parte que yo con el colectivo debo aprender es que no tengo que ir corriendo yo no me tengo que estar peleando con el programa” (CTE1021E).

En este testimonio podemos observar un nuevo elemento de significación, la tensión entre las condiciones de carencia de los estudiantes, como producto de la falta de apoyo familiar y lo ambicioso de los aprendizajes esperados. Si bien el profesor argumenta la necesidad de aprender a “no ir corriendo” y a no “estar peleando con el programa”, dicho aprendizaje responde a las carencias valoradas en las familias y los estudiantes y no en la incompatibilidad entre los aprendizajes legitimados y las necesidades de los estudiantes.

De este modo, los y las docentes se asumen con las prerrogativas para cuestionar y valorar las condiciones y características de los estudiantes y sus familias, pero no se cuestiona el sentido y la pertinencia de los planes y programas de estudio. Más de treinta años de una educación basada en el discurso de la calidad, donde el docente como profesional es valorado en función del compromiso y el logro de lo dado, ha tenido sus consecuencias. Los sujetos pueden ser cuestionados, etiquetados, valorados de manera negativa; los objetos de conocimiento objetivados en el discurso oficial de Planes y Programas de Estudio, no.

Este desplazamiento de los sujetos por los objetos, nos remite a varias consecuencias para las relaciones entre docentes y estudiantes; por una parte, el sin sentido que viven los estudiantes en torno a muchos de los contenidos y las actividades académica desarrolladas al interior de la escuela y, por otra parte, significar a estudiantes y sus familias como irresponsables, descuidados, desinteresados, que con el paso del

tiempo vamos legitimando y aceptando como realidades concretas convirtiendo a “La mismidad, el centro, vigilando, controlando y castigando al otro, conduciéndolo hacia la periferia, pero insistiendo, al mismo tiempo y en el mismo espacio, sobre las bondades y la perfección de su centralidad “(Skliar, 2002, p.88); periferia que signa, niega y excluye.

Así es como funcionan las instituciones, estamos significando y valorizando a este otro que no deja de ser otro diferente a mí y que por lo tanto requiere ser conducido al deber ser a costa de los procesos de subjetivación de todos aquellos que han sido condenados a esa periferia. Subjetivación como procesos clave en la construcción de identidad, de la que nos habla Murueta (2022):

El tema de la identidad de una persona o de un colectivo, o, incluso, de una cosa, es prioritario para la comprensión de los fenómenos psicológicos, ya que es esa identidad la que permite tener intenciones inmediatas y a largo plazo (p.8) .

Prioridad que no se discute al interior de los CTE, como docentes no logramos comprender que la identidad es una parte fundamental en el desarrollo de los sujetos y que a su vez es determinante para la forma en como interactúa con los demás ¿Estamos significando el actuar de los padres de familia y el de los alumnos con base en la comprensión de sus necesidades y condiciones?, o son solo creencias y significados que con el devenir histórico se reproducen desde la mismidad con la finalidad de responsabilizar al otro de lo malo que no responde a los estándares establecidos como normales dentro de la mismidad institucional docente.

De esta forma se abre más la brecha entre docentes y estudiantes, imposibilitando un vínculo que permita ser juntos y construir alternativas de aprendizaje como construcciones intersubjetivas. La brecha que cada vez es más amplia, provoca que:

(...) aquello que existe del otro ya no es, únicamente, lo que pensamos, percibimos y/o representamos del otro; también es necesario, si es que ese otro no "existe", inventarlo, construirlo en sus más mínimos detalles, moldearlo, diseñarlo y, además, matarlo (en ambas versiones: física y metafórica) (Skliar, 2002, p.99).

Lo que pensamos, percibimos y representamos del otro lo niega y lo inventa dice Skliar, construcción que moldea y mata. Condición presente en los testimonios que hemos analizado; en cada uno de ellos existe un gran ausente: el estudiante. Los docentes hablamos de él, discutimos de él, lo evaluamos y juzgamos, pero no existe como sujeto valioso para el diálogo y la construcción intersubjetiva. Así, vivimos un juego con doble sentido puesto que por una parte queremos que nuestros estudiantes de forma general respondan a los estándares establecidos dentro de las instituciones, pero a la vez los negamos porque ellos y sus familias no responden a la mismidad. Entonces, como docentes, tendremos que ir buscando las maneras, las formas de ir integrando a este otro, sacarlo de la periferia de la mismidad y si bien es cierto que como docentes hayamos construido una cultura de lo que consideramos correcto, también estamos en la disposición de hacer cambios.

Percatarnos de esta negación de la ausencia, es fundamental para poder acercarnos a este diálogo con los estudiantes, urgencia para lograr otros modos y formas de pensar y de sentir al Otro, ya que por una parte se encuentran los docentes que se sienten agredidos socialmente y, por otro lado, nos encontramos con los estudiantes

que no logran encajar en un sistema educativo. Es decir, lograr un acercamiento a “la educación desde la otredad ha de orientarse desde el lenguaje y la comunicación, concebida esta como encuentro dialógico entre educadores y educandos” (Vargas, 2016, p. 207).

Mirada que nos da una luz de esperanza para poder hacer cambios sociales que nos lleven a una mejor forma de relacionarnos con los otros que en este caso son los sujetos de las instituciones educativas, para evitar violencias en las interacciones cotidianas.

Reflexiones finales

Lo documentado hasta el momento no ha mostrado aún apertura para lo alterno, para poner en duda la forma en como signamos a los estudiantes, “el encuentro con el otro, en educación, exige estar atento a las condiciones de vida del otro, ser sensible a sus esperanzas y necesidades, a sus éxitos y a sus frustraciones; en una palabra, a su vida” (Ortega, 2017, p.28). Sin embargo, lo expresado por docentes a partir del intercambio vivido en el CTE como espacio colegiado, nos indica que nos sentimos autorizados para juzgar, etiquetar, excluir a los sujetos que no responden a la mismidad institucional, pero somos incapaces de cuestionar lo dado por el discurso oficial objetivado en Planes y Programas de Estudio.

Perspectiva que niega a los estudiantes e imposibilita construir vínculos intersubjetivos para construir alternativas que construyan sentido a lo vivido en la escuela. Los y las estudiantes deben ser lo que este discurso ha legitimado. Por lo tanto, mientras

este tipo de relación no exista entre alumno y docente, viviremos una espiral infinita donde el docente siempre afirmará que la responsabilidad del bajo desempeño escolar es exclusiva del alumno y no tiene nada que ver con el docente, ni con el sentido de la práctica educativa. Pareciera que intentamos homogeneizar la forma de aprender de los alumnos como si quisiéramos una domesticación. Tenemos tan apropiado la forma de trabajo de no ver o escuchar al otro, que nos encontramos en un círculo donde solo damos vueltas sin permitir la entrada de nuevas significaciones que nos permitan mirar y relacionarnos de manera diferente con nuestros estudiantes.

Urge algo distinto que pueda aportar a esta forma de colonización y normalización del ser con el otro. Damos por hecho que no hay otra forma de intervenir con nuestros estudiantes. Nos encontramos en la mismidad docente todo el tiempo al pretender continuar apegados a esa forma del tradicional del deber ser docente que solo está para impartir conocimientos, conceptos ajenos a la irrupción y existencia del otro.

¿Hablamos de nuestros estudiantes en riesgo para darles voz y que digan lo que nosotros queremos? Tal parecería que lo que abordamos en el CTE afirma y niega dos veces a nuestros estudiantes denominados en riesgo. Hablamos de ellos, sobre ellos y sus familias y, a través de nuestros argumentos, pretendemos convertirnos en el nosotros, es decir, estudiantes exitosos y deseados por la institución, pero al etiquetarlos desde la mismidad, los negamos y al significarlos desde la carencia, los condenamos a la periferia, condición a través de la cual se presenta la segunda negación.

Urge que dejemos de hablar de y sobre ellos, para poder hablar con nuestros estudiantes, acercarnos a sus condiciones, a sus expectativas y necesidades para construir sentido y posibilidad.

Referencias

- Cárdenas, E. (2022). "Impactos sociales de la pandemia del COVID a la luz de la política pública". En *Economía UNAM*, 19 (56) <http://revistaeconomia.unam.mx/index.php/ecu/article/view/723/675>
- Camarena, E. (2007). *Investigación y Pedagogía*. México: Gernika.
- DOF (2019). ACUERDO número 12/05/19. En <https://www.sev.gob.mx/educacion-basica/wp-content/uploads/2020/01/Lineamientos-completos-ACUERDO-2019.pdf>
- Jaramillo, D. A. y Orozco Vallejo, M. (2015). "¿Hablar del otro o hablar con el otro en educación?". En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 11(2), 47-68 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134146842003>
- Latapí, P. (2004). *La SEP por dentro*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fernández, O. (2015). "Levinas y la alteridad: cinco planos". En *Broca*, (39) 423-443, <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5257681.pdf>
- Murueta, M. (2023). *Teoría de la Praxis III*. Sociedad del Afecto. México: AMAPSI.
- Ortega, P. (2017). "La educación es un encuentro con el otro". En *Boletín Redipe*, 6 (8) 25-36. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/290>
- Pérez, A. (2005). *La cultura escolar en la sociedad Neoliberal*. Madrid: Morata.
- Sandoval, E.A. (2016). "Educación para la paz integral". En *Memoria, interculturalidad y decolonialidad*, ARFO_LTDA,
- Sandoval, E. A. (2018). *Etnografía de Investigación Acción Intercultural Para Los Conflictos y La Paz. Metodologías Descolonizadoras*. España: EAA Ediciones.
- Schütz, A. (2005). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. España: Paidós.

Secretaria de Educación Pública, SEP. (2017) Aprendizajes Clave, SEP, <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes clave para la educacion integral.pdf>

Skliar, C. (2002). "Alteridades y pedagogías: O... ¿Y si el otro no estuviera ahí?". En Revista *Educação & Sociedade*, 23(79), 85-123. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300007>

Vargas, P.J.(2016). "Una educación desde la otredad". En *Revista Científica Gen. José María Cordova* 14(17), 205-228. <http://www.scielo.org.co/pdf/recig/v14n17/v14n17a08.pdf>

Saberes prioritarios desde la hegemonía institucional. Subjetividades infantiles colonizadas en educación primaria

Daniela López Montiel

Los seres humanos a largo de su vida son los protagonistas de su propia formación. Esta construcción no surge desde la nada, es un proceso gradual, progresivo y, además es obligadamente social y contextual. En este proyecto de construir(nos), emergen distintos tipos de saberes que se construyen no solo en la escuela, sino también en la casa, en la calle, en diferentes tipos de experiencias dependiendo de cada persona y del contexto en que se desarrollen. Los saberes que conforman a una persona son en esencia, todo aquello que los ha ido formando en su cotidianidad.

En ese entramado de saberes que nos van configurando como sujetos habitantes del mundo, quedan invisibles saberes que no logran ser reconocidos y/o valorados dentro del ámbito escolar, siendo este un espacio en donde los niños y niñas pasan gran parte de su infancia, en el cual, son los saberes académicos los que rigen y enmarcan la vida en el aquí y en él ahora y que son prioridad del binomio docente-estudiante, pues institucionalmente son a quienes se reconoce como valiosos desde el plan y programas de estudio vigente; todo aquello que salga de esta lógica, no existe.

La relevancia de estos saberes *otros* en nuestra formación, es decir, aquello que no está presente en el currículum oficial, es la contra lectura frente a los saberes únicos y universalistas que han permeado la escuela, pues históricamente el conocimiento siempre ha sido uno de los pilares de control hegemónico en la sociedad, su distribución masiva ha sido limitada y controlada estratégicamente para que los sujetos tengan acceso a una parte bastante restringida del conocimiento, “las clases dominantes comenzaron con una constante represión en la producción y adquisición de conocimiento del resto de las sociedades, y los múltiples patrones de expresión y de objetivación de las subjetividades” (Ariza y Yara, 2016, p. 36).

Esta idea de pensar(nos) desde otro lugar de colocación, nos invita a mirar desde otras lógicas el por qué no son nombradas, vividas y reconocidas dentro de la escuela otras formas pensar, sentir y ser. Lo dado desde la hegemonía tiene presencia y valoración el resto, aunque se sepa que existe, queda oculto por la urgencia de cubrir “*lo importante*”.

Los saberes otros entendidos como: aquellos saberes que propician aprendizajes y que impactan de manera real en la vida de un ser humano pero que quedan invisibilizados dentro de un espacio de aprendizaje como la escuela porque no son parte de la hegemonía cultural e institucional. Son fundamentales porque son parte fundamental del ser, de la identidad de los sujetos. Identidad y saberes que no se construyen solo en la escuela, pero que esta se yergue como la institución que tiene la capacidad de reconocer lo importante, lo fundamental, valioso y por lo tanto tiene el monopolio de la legitimación.

Podríamos decir entonces que en el ser sujeto como construcción social, el lugar de los saberes es fundamental, este lugar deviene a la transición de ser político, ya que alrededor de su ser como devenir, coexisten un sinfín de actores, de prácticas culturales, de tensiones y luchas a los cuales hay que adherirse o rechazar, propósitos que cumplir, cuentas que rendir, sujetaciones de las cuales no podemos escondernos, ni huir, pues cultural e históricamente es lo que hemos aprendido a hacer, pareciera que por el solo hecho de ocupar un lugar en el mundo capitalista que produce y reproduce, en automático se nos asigna roles que cumplir, independientemente de nuestros anhelos y sueños.

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 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. Si la vida de un/a recién nacido/a depende por completo del cuidado de su madre y su padre, lo que hará al nuevo sujeto es su condición de subordinación en dicha relación.

Para Avtar Brah, cuando se habla de la transformación del individuo en sujeto, se hace referencia a “procesos simultáneos por los que el sujeto adquiere significados en relaciones socioeconómicas y culturales a la vez que adscribe significados al dar sentido a estas relaciones en su vida cotidiana” (Brah, 2004, p. 123), por ello no se

produce de una vez y para siempre sino está en un permanente proceso de transformación, mediado por su entorno social y la manera en que individualmente se da trámite a dicha mediación". (Bernal, 2013, p. 173).

Las relaciones de poder que existen ante las otras formas de ser y saber no reconocidas por la hegemonía. Son relaciones que transitan en la cotidianidad, poder que se impone y que tensa lo que lo que los sujetos pueden llegar a ser. Hegemonía que impone y posiciona, coloca y descoloca el lugar que se tiene dentro de la escuela. Los estudiantes se vuelven *un sujeto* del Estado, centrados en lo que sirve, en lo que es funcional y de no asumirlo así, se genera cierta resistencia y terminan convertidos de manera automática "*en el otro de la educación*", en los señalados, excluidos, los que nos son, los que no pueden.

Como docentes desde este marco hegemónico "transmitimos", pero los niños y niñas no son seres vacíos a los que solo se les deposita información y saberes influenciados por la cultura y pensamiento occidental que no necesariamente les funcionan a todos.

Desde la hegemonía, los otros de la educación, son estudiantes que "requieren apoyo" deduciendo que de su promedio escolar hay que actuar porque se encuentra en el foco rojo de un semáforo que nos indica de acuerdo a su promedio si va a alcanzar los aprendizajes y de eso depende si el continua o no. La universalidad de este pensamiento colonizador se hace presente e implica violencia, ya que se ejerce presión y se someten los saberes de Marcelo hacia un solo camino, "el válido". Exploremos esta primera idea desde lo que es considerado el viejo y el nuevo pensamiento, en los cuales:

Para el viejo pensar la razón es abstracta, universal y necesaria, por ello, no da cuenta de lo concreto, de lo particular ni de lo contingente por lo que queda fuera de la conceptualización. En última instancia, no se da cuenta de la vida. Además, la universalidad que se plantea desde este tipo de razón falsea la particularidad al no aceptar la alteridad, lo que es diferente. En este sentido, Walter Benjamin considera, como la mayor debilidad del Viejo Pensamiento, el planteamiento que se hace desde la universalidad de la razón; por ser un concepto vacío y alejado del individuo concreto. Así, saber pensar, con el Nuevo Pensamiento, exige hacerlo desde la experiencia, la violencia y el sufrimiento negado (Díaz, 2014, p. 74).

De manera el trabajo que tenemos como profesores está en lograr identificar estas abstracciones y situaciones que van más allá de ser flojo porque podríamos sembrar esa idea en los estudiantes, de que está bien que sea inteligente, sin embargo, como es flojo eso le va a impedir avanzar como los demás y lo que él realmente sabe no es descubierto y mucho menos potencializado.

Así como en la casa aprendemos aquellos saberes considerados como valiosos, en la escuela sucede algo similar, por ejemplo: Las instituciones educativas desean que se construyan cierto tipo de saberes exclusivos y básicos. A pesar de que haya personas o niños que no le encuentran sentido a la escuela, aun así están inscritos, son arrastrados por el “deber ser institucional” en el cual se incluyen aquellos saberes legitimados, de aprendizajes esperados, estándares a nivel estatal, nacional e internacional que se da en asignaturas como: español y matemáticas, en las pruebas de lectura, escritura y operaciones básicas a las cuales se les da mucho peso por ser

lo mínimo que deben alcanzar los estudiantes para que puedan desenvolverse en sociedad. Es así como la presente investigación gira en torno a la pregunta ¿Cuál es el lugar o sin lugar de los saberes otros en el trabajo cotidiano dentro de la escuela?

El colonialismo y la modernidad en los cimientos de la escuela

La Modernidad, según Cortés (2014), es el proyecto ilustrado que pretende traer el progreso, el orden y el pensamiento racional a todas las naciones del mundo a partir de una construcción eurocéntrica imperial y colonial que ha impuesto, casi de manera universal, su forma de organización social. Esta forma de organización se basa en “el Estado–nación, los aparatos administrativos modernos, la expansión del mercado, la ciencia y la tecnología” (p. 11). Siendo esta, parte del proyecto occidental que comienza a expandirse por América Latina a partir de la conquista de América.

Es en esta organización social que un sinfín de representaciones culturales comienzan a expandirse al igual que ciertos valores y concepciones del tiempo y espacio en donde la novedad se hace presente como parte de un avance. Es esta una categoría compleja pues tiene distintas caras, entre ellas, la Colonialidad responde a una lógica y herencia social y cultural que permanece vigente y que continúa reproduciéndose. Se dice entonces que en América Latina el colonialismo finalizó en el siglo XIX (en África y Asia lo hizo apenas en el siglo XX) pero no la colonialidad, que persiste hasta el día de hoy.

La Modernidad es, pues, la cara visible de la colonialidad, y no puede existir la primera sin la segunda (Mignolo, 2003). Esa colonialidad se hace presente en la organización del sistema-mundo moderno capitalista, que de acuerdo con Walsh (2004) en la historia del conocimiento en América Latina está marcada geopolíticamente, geo históricamente y geo culturalmente puesto que se evidencia el mantenimiento del eurocentrismo como la única o por lo menos la más hegemónica, perspectiva dominante del conocimiento.

Entre esas herencias y proyectos que nacen de la modernidad y en sus anhelos se encuentra el traer un orden, progreso, razón y conocimiento al mundo entero; en América Latina se encuentran también las siguientes herencias: el racismo, el eurocentrismo epistémico y la occidentalización de los estilos de vida. Estas herencias corresponden también a la categoría de la colonialidad: la colonialidad del poder, la colonialidad del saber y la colonialidad del ser, como lo han demostrado Dussel (2001), Mignolo (2003), Quijano (2000) y otros autores en su Teoría Decolonial.

En este sentido, el problema del conocimiento no solo surge de un problema geopolítico, que implica la minimización de América del Sur en el mapa, sino que se ven inmersos elementos de un modelo hegemónico (y global) del poder. Desde la conquista y la jerarquización racial en blancos, mestizos, indios y negros se sesga toda diversidad cultural subdividiéndolos por roles y rangos sociales. Es así que se controlan subjetividades y culturas, priorizando y concentrando la producción de conocimiento bajo la colonialidad del poder de la hegemonía occidental.

Por otro lado, esta colonialidad también ha requerido de una colonialidad del saber, en donde se busca una forma total de pensamiento, es decir una homogeneización del saber. Se visualiza que todo aquello bueno, avanzado, innovador y legitimado proviene de Europa y de esa utopía del blanqueamiento, entendiéndola como una idealización de que solo si proviene de esta perspectiva eurocéntrica tiene valor:

En la Colonialidad, las otras formas de organización de la sociedad, las otras formas del saber y de ser son concebidas “no sólo en diferentes, sino en carentes, en arcaicas, primitivas, tradicionales, premodernas [y] son ubicadas en un momento anterior del desarrollo histórico de la humanidad, lo cual, dentro del imaginario del progreso, enfatiza su inferioridad (Cortés, 2014, p. 18).

Es decir, que aquellas culturas ancestrales y precoloniales fueron conquistadas y “salvadas” desde un punto de vista supremacista en el que no solo a través del poblamiento de tierras, lengua, religión, organización y orden social impusieron su propia cosmogonía, sino que también la misma producción de conocimiento se ve mediada y busca confrontarse a una rigurosidad científica que valide y legitime ante la autoridad occidental que es conocimiento real.

De manera más profunda y retomando a Walsh (2007), la colonialidad del ser se refiere a la no-existencia y la deshumanización, una negación del estatus de ser humano que inició dentro de los sistemas de complicidad del colonialismo y esclavitud, con el tratamiento de los “negros”, no como gente, sino como “cosas” del mercado (lo que Cesaire llama “la cosificación”, algo que sucedió en la misma forma con los pueblos indígenas) y que, en cierta manera continua. De hecho, la necesidad

de *blanquearse* para ser aceptado es parte de esta colonialidad: “a transformarse y modificarse dejando-de-ser para ser un no-ser que será aceptado” (Walsh, 2007, p. 87).

Si bien esta perspectiva fuertemente apunta a la deshumanización, al otorgamiento de la dignidad, entendiendo la dignidad como el respeto y la valoración de la vida no solo de una persona sino también de un lugar, de otra cultura o de la naturaleza. Pensarse o pensar al otro como una cosa, impide cualquier tipo de relación humana. Esta forma de obligar a que se configuren los seres humanos de una sola forma impuesta, dejando morir su cultura y cosmovisión termina y sigue siendo un acto cruel y violento.

En este tenor y teniendo ya un panorama de lo que implicó la modernidad y la colonialidad en la sociedad Latinoamericana, es que se puede decir que surgen instituciones que aspiran que se logre una organización y orden social, entre ellas, la escuela.

La escuela como una extensión de la Modernidad

En tal escenario de lo educativo y para adentrarnos aún más en la complejidad que implica la escuela y lo que gira alrededor de ella (la modernidad y la colonialidad en sus diferentes formas) es que se pretende descubrir y comprender mapas de los cimientos de la escuela, en esos pilares y secretos que la sostienen y la han y continúan construyendo.

Es esta adaptación al mundo que lleva al Estado a crear estas instituciones llamadas “Escuelas”, en donde a través de la lógica de enseñanza-aprendizaje a través de diferentes rituales y prácticas legitimadas los individuos aceptan y se adentran a las lógicas en las que se ven obligados a pertenecer:

Toda ideología es centrada ya que el Sujeto absoluto ocupa el lugar único del centro e interpela a infinidad de individuos como sujetos, de modo que les somete al tiempo que les da su imagen como su propio reflejo. Esta es la estructura especular redoblada de la ideología: por un lado, asegura la interpelación de los individuos como sujetos y por el otro asegura la sujeción al Sujeto. Esta es la garantía de que todo se quede como está: “si los sujetos reconocen qué son y actúan en consecuencia todo irá bien” (Althusser, 1974a, pág. 36). Los sujetos marchan solos (obedecen) porque están bien insertados en los rituales de los aparatos ideológicos del Estado (Bernal, 2013, p. 176).

Es entonces que de ser individuo (hijo del mundo), deviene a ser sujeto (alumno de la escuela) preparado para aprender y comprometerse con un proyecto educativo hecho por el Estado, el cual atiende principalmente a un conocimiento muchas veces descontextualizado de la realidad que rodea la Escuela. Por otro lado, atendiendo a necesidades económicas, políticas y culturales que se encuentran alejadas y alienadas a la lógica Occidental.

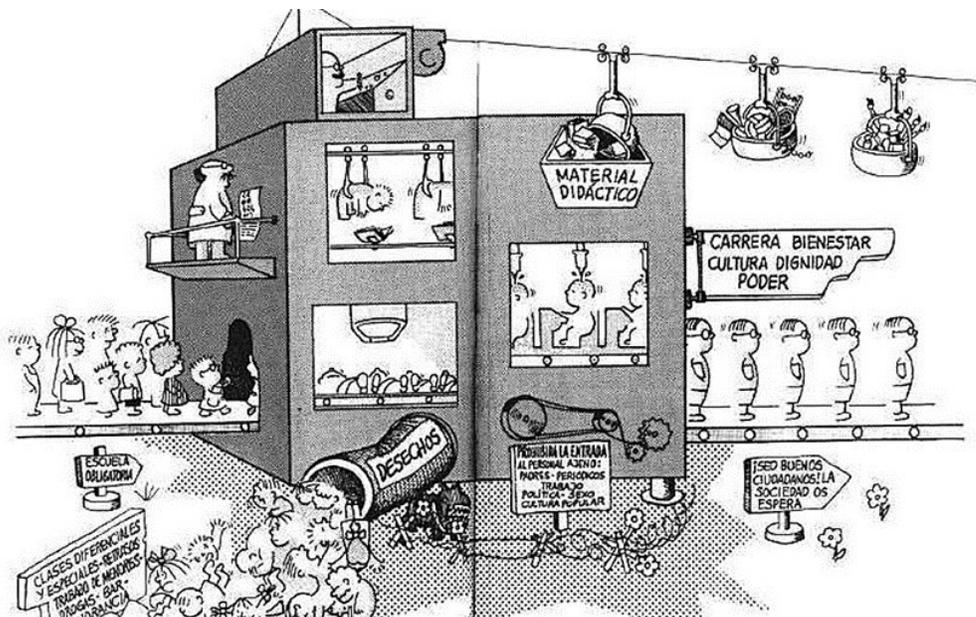
En esta transición de convertirse en sujeto-alumno, es que se hace presente la colonialidad del saber de la que se habló líneas atrás. Es importante dejar claro que, para fines de esta investigación, al referirnos a aquellos actores y participes de los procesos educativos en la escuela, no se usará “alumnado, alumno o alumna” puesto que

el significado etimológico se compone de por el prefijo “a” que significa sin, ausencia o carencia y de la raíz “lumen- luminis” que significa luz; por tanto, según los componentes, alumno significaría: “sin luz”.

Esta palabra al ser parte del lenguaje cotidiano tiene un valor y aunque no muchas veces es sabida la raíz de esta palabra, su carga en cuanto a significado una vez que se conoce y se han explorado epistemologías de la colonialidad, representa una responsabilidad ética puesto que el mirar y nombrar a los estudiantes como seres humanos a los que hay que iluminar, no tiene coherencia con la construcción de la tesis central aquí planteada.

En la siguiente figura aquí presentada podemos observar atinadamente lo que es y significa “ser alumno”, Tonucci (1970) ilustra claramente la maquinaria que representa la escuela desde un punto de vista en donde el conocimiento en la escuela no va a ser descubierto o explorado, sino más bien impuesto y depositado. Me atrevo a interpretar que se representa la colonialidad del poder, del saber, del ser y de muchas otras complejidades que iremos analizando.

Figura 1. La escuela máquina



Fuente: Tonucci-1970)

Al visualizar una escuela por dentro y por fuera como un espacio físico, podemos observar cosas que tradicionalmente tienen las escuelas: salones, pizarrón, mesitas o butacas, una dirección, libros, estantes, materiales didácticos, baños, un gran patio escolar, algunas áreas verdes, una asta bandera, etc. Es una experiencia tan sensorial y vívida que en muchos lugares del mundo se comparte la misma idea y percepción del espacio escolar, el olor a limpio y la sensación de que se está en un espacio en donde hay que contenerse y abrirse a aprender lo que no se sabe.

Si nos adentramos aún más, al núcleo y a los pilares que la sostienen, podremos visualizar que la escuela fue creada con un propósito ¿Será este liberador o sometedor? La escuela es una institución de la cual podría decirse que es la casa del saber, aquella en donde se va a aprender para ser “alguien en la vida”. El niño, desde los primeros segundos de su llegada a la escuela, comienza a ser parte de una serie de códigos y reglas que cumplir.

Su cuerpo se dispone para *ser* desde la lógica que dicta el profesor que estará a su cargo, le indica qué y cómo la vida ahí adentro. Los profesores, somos quienes desde nuestra percepción del mundo vamos erigiendo modos de habitar el tiempo y el espacio. Aquello que aprendemos de otros, lo repetimos tantas veces sean necesarias hasta que llegue el momento de nombrarlo como “experiencia”. Este sentir, lo vamos heredando de generación en generación, hasta volvernos expertos en dominar la presencia, la palabra y la voz de aquellos que llegan con nosotros sin percatarnos de las dolencias que causamos progresivamente.

La escuela, es el lugar donde suceden una y otra vez una serie de rituales, creencias y principios desde donde se construye la infancia. En este contexto, la palabra y la voz es secuestrada por los profesores y es devuelta a modo de silencios y gritos que nadie más logre nombrar y hacer visible los procesos de normalización ahí anclados.

En este encuentro entre el docente y el niño, aparecen tres categorías conceptuales que cobran vigencia en el cuerpo de ambos: subjetividad, subalternidad, y violencia simbólica, palabras cuyo eco y germinación cobran vida cuando nos preguntamos

¿Quién es el profesor y el estudiante en la escuela? Esta pregunta, nos provoca voltear a pensar las significaciones que tenemos de nosotros mismos, pero, sobre todo, de la vida sobre la cual estamos colocados hoy.

La palabra subjetividad, aparece en nuestro lenguaje cotidiano para referirnos a aquello que nuestros sentidos logran expresar a modo de percepción del mundo, por ejemplo, la opinión que tenemos sobre ser niño. A tal referencia, solemos decir que, no es lo mismo ser niño en la escuela, en la casa o en la iglesia, en una ciudad o bien, en una zona rural, pero ¿Cómo se gesta nuestra subjetividad frente a determinado escenario?

Consideramos necesario que, para hablar de las subjetividades que los docentes atribuimos a las infancias en su paso por la escuela, en principio tendríamos que hacer una aproximación de qué estamos comprendiendo por subjetividad, al respecto podemos decir que hace referencia a:

Las actitudes, opiniones, aspiraciones y, en general, el sentido que produce el sujeto, no se ven como un reflejo de su experiencia del mundo, ni de su autonomía, sino como algo mediado por estructuras que se internalizan; éstas últimas constituyen un habitus, es decir, un sistema de disposiciones que inclinan a los actores a actuar, pensar, sentir y dar sentido, siempre de una manera coherente con la estructura en la que se socializaron (Bourdieu, 2007). Además, para Bourdieu el sujeto nacido del mundo de los objetos no surge como una subjetividad que enfrenta a una objetividad. El universo objetivo está constituido por objetos que son producto de operaciones objetivantes estructuradas de acuerdo con las mismas estructuras que el habitus les aplica; en síntesis, "los agentes están poseídos por su habitus más de lo que ellos lo poseen (Aquino, 2013, p. 269).

El *habitus*, simplemente sugiere lo que las personas deben pensar y lo que deben decir y hacer. El *habitus* funciona por debajo del nivel de la conciencia y el lenguaje y más allá del alcance del escrutinio introspectivo y del control de la voluntad. Aunque en la práctica diaria no tenemos conciencia de la presencia de ese mecanismo llamado *habitus* y de su funcionamiento, se manifiesta en la mayor parte de nuestras actividades cotidianas.

Conocimiento heredado que debe internalizarse en los nuevos sujetos a través de una relación de poder que sucede entre el docente y el estudiante, así:

Aparece la categoría de Subalternidad, entendiéndola como [...] los aspectos subjetivos de la subordinación en un contexto de hegemonía: la experiencia subalterna, es decir, en la incorporación y aceptación relativa de la relación de mando-obediencia y, al mismo tiempo, su contraparte de resistencia y de negociación permanente (Modonesi, 2012, p. 6).

En el cuestionamiento, los conceptos binomio que aparecen, se entrecruzan en la relación cotidiana entre docente y alumno como sitios fértiles para constituir silencios y gritos en la escuela para luego, implantar saberes considerados valiosos, estos conceptos aparecen así: docente-alumno, mando-obediencia, poder subordinación. La idea de subalternidad-subordinación, aparece para dar cuenta de la subjetivación que los profesores otorgamos en los espacios de formación a los niños, no solo en el aula, sino en todo el sistema y entramado que conforma la noción de escuela, ahí surge que pensemos que nuestra función social en un espacio oficial como la escuela sea para dar al otro un “saber valioso, útil” que solo nosotros los adultos tenemos,

esa sensación de “lo tengo”, y por tanto, tienes guardar silencio para entregártelo, ha sido desde una relación subalterna que aparece como primer orden entre docente y alumno.

La tercera categoría conceptual que retoma la noción de subjetividad subalterna en la formación de las infancias y las docencias en la escuela, como tránsito para construir los saberes valiosos desde el currículum oficial, es la presencia de una violencia silenciosa, de aparente calma, donde el dolor del otro es visto como oportunidad de crecimiento y donde ambas partes se asumen con una función social específica, pretablecida: cumplir y hacer que sucede el mandato oficial. Este pensar, es:

La violencia simbólica, esa violencia que arranca sumisiones que ni siquiera se perciben como tales apoyándose en unas expectativas colectivas, en unas creencias socialmente inculcadas, transforma las relaciones de dominación y de sumisión en relaciones afectivas, el poder en carisma. El reconocimiento de la deuda se convierte en agradecimiento, sentimiento duradero respecto al autor del acto generoso, que puede llegar hasta el afecto, el amor, como resulta particularmente manifiesto en las relaciones entre generaciones. Esta alquimia simbólica produce, en beneficio de quien lleva a cabo los actos de eufemización, un capital de reconocimiento que le reporta beneficios simbólicos, susceptibles de transformarse en beneficios económicos (Fernández, 2005, p. 9).

Así, las relaciones que ejercemos desde una perspectiva de poder hacia los niños parecieran justificarse en medida que, con ese encuentro con mi otro yo, es que, en lo posterior, habrá un beneficio por ambas partes.

Por el lado de nosotros los profesores, pareciera estarse entendiendo que somos quienes estamos haciendo el bien al otro (infancia) al heredarle un saber que podrá usar en su vida futura que el sistema capitalista le exigirá. No obstante, desde el marco de la enseñanza de nuestro país, es entendida como aquel que tiene la serie de competencias traducidos en aprendizajes esperados plasmados en los planes y programas de estudio vigente, que al término de su formación tendrá su certificado de "aprobado". A simple vista, no hay tal violencia, pues cada uno hace lo que le corresponde, el bien se construye por ambas partes.

La ruta metodológica

Al adentrarse a los terrenos de la investigación educativa es importante tener claridad desde dónde estamos mirando la realidad debido a que dentro de ella existe un entramado de posibilidades que complejizan su lectura y que, observando desde un lente sin una graduación fina y previamente trabajada, puede dejar pasar elementos importantes para el estudio. Esta investigación se instala en el paradigma sociocrítico, el cual surge de la necesidad de construir y pensar una realidad que ha sido totalmente violentada por el poder de la colonización en América Latina desde hace siglos. Una violencia que no solo implicó el daño físico (genocidios, violaciones y tortura) o emocional (daños y represión a las emociones) en aquel entonces, sino que sus daños a pesar de no ser visibles directamente, continúan fracturando y lastimando a la población latinoamericana al imponer a través del pensamiento formas, estilos y modos de vida.

La reproducción social y cultural nos obliga a digerir y no de una forma directa sino a través de poderosas redes hegemónicas, nos venden discursos hermosos con palabras que nos mueven y llenan de esperanza instantánea, sin embargo, implican democracia simulada y palabras vacías que al final continúan perpetuando una gama (que parece interminable) de violencias. 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 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, del hacer en la educación, pues: “la construcción de una sociedad intercultural implica un proceso dinámico y proyecto de creación y construcción desde la gente, que reconoce y enfrenta los legados coloniales aún vivos e incita al diálogo entre lógicas, racionalidades, saberes, seres, formas de vivir y mundos, que tienen el derecho a ser distintos (Sandoval, 2018, p. 32).

Es entonces que el paradigma sociocrítico convoca a la deconstrucción y el desprendimiento de todos aquellos pensamientos que asumimos como verdaderos pero que no vienen de la realidad en que vivimos sino de un modelo eurocéntrico y occidental que a pesar de tener similitudes (entendiendo que todos somos seres humanos), no necesariamente significa que deba existir una forma homogénea de leer la vida. Desde el paradigma crítico de la interculturalidad se busca la desjerarquización del conocimiento, es decir, que “no se aceptan niveles superiores e inferiores del conocimiento y se pretende que todos los saberes sean compartidos e influenciados mutuamente” (Sandoval, 2018, p. 33).

El analizar y entender que tenemos la capacidad de desarrollar un pensamiento propio y nuestro, nos permitirá construir y pensar la realidad de una forma diferente a como nos lo ha hecho creer la dominación del Estado y el Capitalismo.

De este modo, desde el paradigma sociocrítico, esta investigación recupera el método de la Investigación Acción Intercultural, la cual se desarrolla a partir de un proceso de ciertas fases que permitan problematizar, documentar y comprender, para poder transformar. En este trabajo se recupera un fragmento de los hallazgos de la primera fase de la IAI, es decir del Diagnóstico Pedagógico. Este implica conocer la realidad educativa e identificar y construir la problemática a estudiar, en develar cuál es el problema oculto. Problematizando y problematizándonos a nosotros mismos como investigadores. Así,

(...) configura el primer gran momento de la investigación intercultural para la paz y los conflictos escolares. Sugiere y hace urgente la formación de espíritus científicos que, siguiendo la perspectiva de Bachelard (2007) transiten de la actitud cómoda y contemplativa que prefiere conservar las ideas ya estructuradas a la desestabilización porque significa poner en duda, se incita a desconfiar de lo aparente porque las lecturas de la realidad son a través de los lentes teóricos (posicionamientos principalmente de la pedagogía decolonial, tradición latinoamericana que pone en tela de juicio lo nuestro). Lo que sugiere su vez reposicionamientos epistémicos desde donde interpretemos la vida cotidiana escolar, las relaciones intersubjetivas, la práctica educativa y docente; los procesos de socialidad, la gestión como acto pedagógico, la gestión de conflictos como posibilidad de encuentro con el otro, las infancias en potencia de ser (Oropeza y Hernández, 2020, p. 133).

Para dar cuenta de la realidad, se recupera el enfoque biográfico narrativo, el cual me permite complejizar un hecho educativo. Elegí este tipo de enfoque ya que se adapta a la inquietud que presenté desde un inicio por intentar recrear y describir el escenario en donde se vivió la situación detonante. Es entonces que:

La investigación biográfica y narrativa en educación, en lugar del modo de cientificidad dominante en la modernidad, reclama otros criterios, superadora del contraste establecido entre objetividad y subjetividad, para basarse en las evidencias originarias del mundo de la vida. Como modo de conocimiento, el relato capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos) que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico-formal. "El objeto de la narrativa –dice Bruner (1988, p. 27)– son las vicisitudes de las intenciones humanas" [...] El supuesto de partida de este tipo de racionalidad –como decía Kant en el referido lema– es que cuanto menos subjetivo y más objetivo sea, habrá mayor grado de cientificidad. La investigación hermenéutica, por el contrario, se dirige a dar sentido y a comprender (frente a "explicar" por relaciones causas-efectos) la experiencia vivida y narrada (Bolívar, 2002)

Es decir que el enfoque narrativo, implica las experiencias vividas en donde prioriza la voz del relator y no la minimiza a simples evidencias de un hecho en el que invalide un testimonio, sino que la subjetividad forma parte de la construcción social en la realidad y es tan válido como para construir conocimiento a partir de ellos. Es por ello por lo que los relatos de memoria serán un punto de partida y análisis para el diagnóstico. El relato es, entonces, un modo de comprensión y expresión de la vida, en el que está presente la voz del autor.

Debido a que la actividad educativa es una acción práctica que acontece en situaciones específicas, guiada por determinadas intenciones, parece –como lo ponen de manifiesto los maestros cuando nos hablan de sus clases–, que “los relatos y el modo narrativo es una forma, al menos tan válida como la paradigmática, de comprender y expresar la enseñanza” (Bolívar, 2002, p. 7). De este modo, se construyeron ocho relatos que recuperan la experiencia docente de profesores de educación primaria con el lugar o sin lugar de los saberes.

Además, se construyó un guion de entrevista a partir del cual se aplicaron seis entrevistas a profundidad, la cual permitió dar cuenta de la perspectiva de los docentes acerca de los saberes otros dentro de la escuela. Las entrevistas se transcribieron y se construyeron tendencias a partir de tablas de sistematización. Los relatos fueron sistematizados de la misma manera. Las tablas permitieron la construcción de categorías a partir de la triangulación de los datos. En este trabajo se presenta la construcción de una de las categorías analíticas.

Saberes hegemónicos. Negación de los sujetos

Entendiendo que la hegemonía es una construcción socio-.política e histórica, que permea formas de vida y relación, que es aceptada por los subalternos. Es que es fundamental dar cuenta de su presencia en el lugar de los saberes dentro de la escuela. Dado que hablar de saber:

(...) alude no sólo a una relación interna entre el individuo y el objeto, sino, principalmente, a una relación entre ese sujeto, su conocimiento y una realidad dada. Implica un diálogo entre la teoría y la práctica, entendida ésta como una acción que exige reflexión e imaginación creadora, sensibilidad, objetivos conscientes y compromiso con el colectivo (...) 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 (Charabati, 2017, p. 4).

El lugar de los saberes en los procesos de subjetivación es trascendental, de ahí la importancia de comprenderlos desde la visión relacional que nos muestra Charabati, los saberes se constituyen como tales a partir de una apropiación de realidades desde la construcción de comunidad, lo cual implica la confrontación, la tensión, el ser con otros sujetos. De ahí que, cuando la escuela abre o cierra la puerta a cierto tipo de saberes, deja entrar o deja fuera a las comunidades.

Por ende, la gravedad de que dentro de la escuela los saberes otros de los estudiantes quedan invisibilizados bajo la lógica del deber ser institucional. Los saberes válidos son exclusivos del plan y programa de estudios, es decir, del currículum en donde están los aprendizajes que han sido legitimados, por tanto, estamos en presencia de violencia simbólica ante la imposición de la hegemonía homogenizante del currículum.

En este sentido, la categoría que se desarrollará a continuación tiene que ver con los saberes legitimados y el deber ser que sujeta tanto a profesores como a estudiantes a cumplir con los estándares planteados en el plan de estudios. Las prioridades que

los docentes consideran como importantes, son subjetividad encarnada que como profesores han construido a lo largo de su experiencia como docentes frente a grupo.

El marco de acción que le permite a los docentes tomar decisiones en cuanto a qué tipo de saberes son los importantes es guiado principalmente por planes y programas de estudio, siendo el currículum oficial el eje principal, pues es del cual deben rendir cuentas al final de cada ciclo escolar y el que sostiene desde los resultados de pruebas estandarizadas las “carencias”, “áreas de oportunidad” y fortalezas de sus estudiantes y orienta las estrategias para “reparar” o atender a todos aquellos alumnos que presentan un rezago educativo por no ir al nivel de su grado académico o de las necesidades que se requieren para que los estudiantes alcancen los aprendizajes y propósitos educativos.

Si miramos con más detenimiento, son las áreas de lectura y matemáticas las que se priorizan en el sistema educativo, al realizar los diagnósticos con base en esas dos áreas o en las reuniones del Consejo Técnico, al cuestionar constantemente quién ya está en el nivel esperado, en desarrollo o requiere apoyo para alcanzar estas habilidades básicas. Si bien es cierto que estas áreas resaltan muchas veces sobre las otras por la carga horaria que implican, también es un hecho que se presta para cuestionar y analizar el origen de la prioridad que se le da a cada una, así como los cuestionamientos que les representa a los docentes el por qué a algunos se les da con más facilidad cierta área que otra o también la responsabilidad que extienden a la falta de apoyo de la familia a los estudiantes para reforzar estos saberes.

Por otro lado, se cuestiona también el enfoque y el profundo propósito que implica el desarrollar las habilidades de estas áreas ya que en el fondo a pesar de ser la lectura y las matemáticas parte de nuestra vida diaria también forman parte importante de aprender a integrarse a la sociedad capitalista y sumergirse a su lenguaje y a sus lógicas.

Así través de la realización de las entrevistas a profundidad se plantearon preguntas a docentes con relación al marco de acción que le permitía tomar decisiones en cuanto al aprendizaje del alumnado a lo que una profesora contestó lo siguiente:

“Pues es que primeramente para yo lograr el aprendizaje de los niños tengo que hacer una planeación. Hago mi planeación y entonces en esa planeación debo poner lo que son los aprendizajes esperados y las actividades que tengo que realizar y sin olvidarme de que herramientas tengo que utilizar para ese aprendizaje y evaluarlos ya sea por medio de rúbricas u otro instrumento” (ESOMV2-2022).

En un primer momento lo que más llama la atención del presente extracto es la expresión usada para referirnos al marco de acción y decisión puesto que la profesora expresa *“para yo lograr el aprendizaje de los niños tengo que hacer una planeación”*. La planeación didáctica de clase forma parte de una tradición de la que como docentes formamos parte, forma parte de este *“deber ser institucional”*, cultura institucional la cual signa que, si un docente no presenta ese plan de acción en tiempo y forma, sus intervenciones frente a grupo tienen poco sentido puesto que no lleva el orden o un trayecto de que proponen planes y programas a nivel nacional.

Cada cierto tiempo es supervisado a que cumpla con los acuerdos y además a lo que es sujeto a cumplir y que muchas veces urge cumplir y llenar. Sin embargo, al detenernos un pocos más en lo manifestado por la profesora entrevistada, en su testimonio aparecen los aprendizajes esperados, actividades o lo que ella denomina como herramientas y la evaluación, pero los grandes ausentes son los niños y niñas, sus saberes, su ser en común están invisibilizados por el compromiso con Planes y Programas de Estudio.

Por otro lado, y pudiendo ser quizá un error de coherencia al hablar, al decir "*para yo lograr el aprendizaje de los niños*" pareciera decir que primero habría de "*masticar*" el conocimiento, lograrlo ella a su manera para después transmitirlo. Pasar el aprendizaje, pero, donde la prioridad es lo estipulado en planes y programas de estudio, es decir lo legitimado y por lo cual nos regimos. En un ciclo escolar es muy complicado lograr que los estudiantes hagan suyo todos aquellos aprendizajes estipulados, especialmente porque se miran como objeto ajeno al que los aprendices deben de adherirse.

Sin embargo, una gran cantidad de docentes están empeñados en priorizar la enseñanza del español y matemáticas como base del aprendizaje y habilidad fundamental. Español y matemáticas como disciplinas prioritarias desde las lógicas de racionalidad occidental. Ambos campos vinculados directamente al desarrollo de habilidades que insertan al sujeto a las lógicas de producción capitalista. De ahí que se priorice sobre otros tipos de saber.

Al preguntarle a la docente acerca de los contenidos a los que ella les da más prioridad y a lo que le concede más tiempo en su clase, respondió que a español y a matemáticas debido a que son las bases para alcanzar los conocimientos de todas las demás materias;

“Las demás no hay que olvidarlas sí, pero si ellos entienden lo que son matemáticas, español ellos van entendiendo más, ¿Sí? entonces por eso bueno, yo en particular o sea hasta en planes y programas lo dice, en el programa 2019 que hay más este más probabilidades en matemáticas, español porque se van tomando la mano. Que son importantes las demás, que no hay que olvidar las, sí y no hay que dejarlas de ver porque los contenidos también son importantes de verlo, sí, pero si los niños comprenden matemáticas y español pues van a comprender las demás materias entonces va a ser más fácil comprender” (ESOMV2-2022).

Es decir que la maestra prioriza el español y las matemáticas, y trata de construir el sentido de su encumbramiento a partir de creer que a través de estos contenidos, niños y niñas pueden comprender más ¿Comprender qué? La fragmentación del mundo a través de experiencias escindidas de la realidad como totalidad y de la subjetividad de los estudiantes al reducirlas a los conocimientos legitimados, nos remite nuevamente a la ausencia del sujeto del saber.

Como consecuencia, una carencia de construcción de sentido e imposición de la exterioridad a partir de conocimientos con los que los estudiantes se deben relacionar y aprehender de acuerdo con los Planes y Programas de Estudio impuestos. Pero que no responden a lo que niños y niñas son y pueden llegar a ser. Ahora, la preocupación de los docentes por seguir y cumplir con Planes y Programas de Estudio no se reduce a una decisión individual y voluntaria, responde al marco contextual desde donde se realiza la labor docente, a la imposición de más de treinta años de hegem-

nía del discurso de la calidad y el mercado educativo a través del desarrollo de las Reformas Educativas de Tercera generación. Es decir, de una violencia estructural, colonialidad del poder y del saber desde donde vivimos la relación educativa docentes y estudiantes. Al respecto Seda (2011) aporta lo siguiente:

Frecuentemente nos preguntamos respecto al poder, sin embargo, también nos preocupa decidir entre aquellos que serían propicios para su vida, aunque éstos no se encuentren estipulados, pues vivimos entre el deber ser que abarca cumplir con nuestro trabajo y el ser independientes y poder decidir lo que les ofreceremos a los alumnos de acuerdo con sus intereses, contexto y necesidades, pues no esencialmente (...) los conocimientos escolares, aunque legitimados, frecuentemente son poco efectivos ante situaciones de vida (p. 4) .

Los conocimientos escolares son poco efectivos para la vida dice Seda, precisamente porque están escindidos de la comunidad. Porque se deja fuera la construcción de sentido y significado con y para los otros. Es decir, porque excluyen a los saberes otros.

Al pedir a los profesores que narraran un día de clase, una de las profesoras comentó que, debido a la ruta de mejora de la escuela se consideró la revisión de las tablas de multiplicar, pues a través del diagnóstico se dieron cuenta como escuela que hay un problema con el razonamiento lógico matemático y que, si no alcanzan ese desarrollo no lograrán resolver problemas. La profesora comienza a narrar su clase y la forma en que va a atender este problema a través de la enseñanza de la tabla del 3, apoyándose de un recurso didáctico e impreso que encontró en internet que es la copia de un castillo en donde al colocar el resultado correcto te indica el color que le tienes que colocar al castillo.

De acuerdo con su testimonio *“debemos de poner el material didáctico porque el material lúdico para ellos es llamativo y lo hacen con gusto y así no llega el aburrimiento”*. Además, así fue como también los introdujo a la división, ya que mientras ellos iban respondiendo, ella les planteaba ejemplos y reiteraba si 3×3 es nueve, 3 entre 3 también son 9 . Ella tenía la intención de que ellos se dieran cuenta que el proceso se usa en estas dos operaciones básicos. Comenta:

“pues vi que, pues que todos estaban encantados, ¿No? -entusiasmada- o sea de encontrar los resultados en el Castillo y coloreados con el color que yo les indique ¿No? entonces cuando yo termino esa actividad yo les pregunto la tabla del 3 y se las pregunté y cómo te las planteo ¿No? o sea 3 por $3 = 9$, 9 entre 3 entonces es casi como la división entonces pude ver que los niños si, alcanzaron a comprender la tabla del 3 porque vi los resultados por medio de la observación porque para ellos fue significativo y una cuando sale de clase, sale hasta contenta cuando uno logra ciertos aprendizajes que uno se plantea y se siente bien” - Ella comenta- “sí porque para poder vivir hay que saberse las tablas”(ESOMV2-2022).

La profesora plantea aspectos muy reveladores en los cuáles nos permite observar con claridad lo que la escuela se plantea como colegiado en las reuniones que tienen cada mes. “Plan de acción” para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora o del sentido numérico y el cálculo mental. La docente lo nombra como, la Ruta de Mejora al iniciar sus clases *“para poder vivir hay que saberse las tablas”*. Frase reveladora que objetiva el lugar de los saberes legitimados. Tenemos el testimonio de otra profesora con relación al tema de “La carta”. Al preguntarle acerca de aquellos contenidos a los que les da más prioridad, ella mencionó lo siguiente:

“Yo pienso que, a los aprendizajes que nos sirven, bueno que a los niños les sirven o que puedan utilizar en el día a día. Por ejemplo, si yo puedo hacer una carta de opinión para decirle al delegado de mi comunidad, oye, nos hace falta esto, yo propongo esto. Pues, es un tema al que se le da prioridad. Y cuando se jerarquizan las actividades procuro que sean cosas que impacten en la vida diaria de ellos, por ejemplo, a veces en Ciencias, en la alimentación, qué tan bien me estoy alimentando, ¿No? O, por ejemplo, en geografía esta parte de las actividades económicas y las materias primas, cualquiera lo mejor me dice yo aspiro a hacer si el que es de la terciaria, que es el que da un servicio, o a lo mejor a mí me gusta el campo y quiero ser agricultor y me encuentro en las primarias, ¿No? O bueno, a mí me gusta esta parte de la industria y me proyecto haciendo las secundarias, entonces de yo pienso que es como la parte importante de jerarquizar los aprendizajes que impacten en la vida diaria de los niños, ¿Vale?” (ESMIVR-2022).

Antes de analizar estas voces, veamos un testimonio más que reitera esta perspectiva expresada hasta el momento, al preguntarle acerca de las actividades y si les concede más tiempo, esto fue lo que ella contestó:

“Principalmente a lo que le dedico más tiempo es a matemáticas y español. ¿Por qué? porque como le comentaba hay ciertas características en la escuela ... nosotros tenemos que ser como que más estrictos en esas asignaturas ¿Por qué? porque los alumnos deben de saber ser más razonables más pensantes y obviamente pues que tengan mejor escritura realmente lo que nos exige mucho la escuela es eso que por lo menos los niños dominen más su español y matemáticas y a lo mejor un poco más de historia” (ESOMJ3).

La profesora comenta que las características de su escuela le orillan a dedicarle más tiempo a español y matemáticas y, además, ser más estrictos porque los estudiantes “deben ser” más razonables, más pensantes y obviamente para que tengan mejor escritura. Es decir que, si no son seres más pensantes, pero ¿Pensantes en qué

sentido? ¿Qué deben de pensar? ¿Bajo qué lógica tienen que razonar o en favor de qué? Se puede apreciar claramente en este hallazgo que la docente esta empapada de crear a cierto tipo de alumno, signado desde la hegemonía de la colonialidad del poder.

Al preguntarle a la docente acerca de cómo es que desarrollaba sus clases, para poder apreciar mejor desde sus propias palabras cómo entendía y bajo qué lógicas se movía, la profesora narró 2 actividades para atender tanto matemáticas como español que son en parte rutinarias:

“Para comenzar dividen la hoja de su cuaderno en 5 columnas para que cada día de la semana realicen diferentes ejercicios de cálculo mental, sumas, restas, multiplicaciones, fracciones, comparación de cantidades y geometría y eso es el en el lapso de una hora; en cuanto a español, ella narra que desde el inicio del ciclo escolar se les brinda a los estudiantes un banco de palabras con algunos de los temas que verán durante el ciclo escolar para después hacerles un examen de ortografía en donde ellos ya deben saber cómo escribirlas, qué acentos lleva y en sí como se estructura la palabra para después dominarla. De manera diaria se realiza el mismo cuadrante y se hace un dictado y posteriormente se inicia con un tema nuevo” (ESOMJ3).

Como docentes constantemente manejamos el discurso del “aprendizaje significativo”, el cual pensamos que se logra gracias al material lúdico, didáctico o concreto que propicie que los estudiantes tengan un canal con un acceso más rápido por así decirlo para alcanzar el propósito educativo, pero ¿Realmente el uso de una copia con las tablas de multiplicar en un dibujo favorece el aprendizaje de este algoritmo?, ¿Es que como docentes nos hemos preguntado si las tablas de multiplicar significan algo en la vida de los estudiantes y la forma en que hacemos que las memoricen y

solo las repitan para endulzar nuestros oídos? Hacer una carta donde el destinatario no existe o simplemente los estudiantes no tienen la necesidad de realizar, porque su realidad comunitaria no lo requiere. Hacer exámenes de ortografía, porque ésta es importante por sí misma, todas estas actividades ¿Recuperan al sujeto del saber? Como docentes se busca constantemente proponer con base a nuestra subjetividad, construida desde nuestra historia y atravesada por las culturas institucionales. Lo que hemos aprendido desde nuestra la formación inicial y durante el recorrido de años de experiencia. Vivimos entre las tradiciones desde donde uno se apropia de discursos de teóricos como Lev Vygotsky, Jean Piaget, Jerome Bruner, David Ausubel, entre otros, justificando que el aprendizaje significativo y el “hacer”, favorecen la construcción de significados para los niños y niñas. ¿Pero qué significados? De aquello que nos hemos apropiado como imprescindible, de lo que como docentes queremos que los estudiantes signifiquen, de todo aquello que es importante para nosotros y “debe ser” importante para todos los niños y niñas.

Aunque no se mencionen como tal, detrás del actuar y hacer de los profesores que están hablando, parte de sus decisiones se sustentan en ello, en que hay que usar materiales que le den sentido a las actividades realizadas, “material lúdico porque para niños y niñas es más llamativo y lo hacen con gusto”. Sin embargo, no tenemos la certeza de que eso realmente propicie el aprendizaje o tenga algún significado profundo para sus vidas.

El vínculo entre la escuela y la vida no puede apreciarse en las actividades expresadas por los profesores, para ellos es significativa, ya que finalmente ellos están repitiendo o reproduciendo lo que estaba en su hojita. ¿Probablemente comprendieron

el algoritmo y que la multiplicación es el resultado de varias sumas y que también puede usarse para la división? Tal vez, Pero, una actividad repetitiva como esta recupera los saberes de los estudiantes, ¿Abre la puerta a nuevos saberes?

Aspecto que se agudiza si la preocupación central de la institución es que los estudiantes “deben de saber ser más razonables más pensantes y obviamente pues que tengan mejor escritura . Es decir, nuevamente una condición externa a los sujetos del saber.

El siguiente hallazgo es muy interesante puesto que pone en evidencia los saberes mismos de la docente y parte de su propia vida y lo que ha sido significativo para ella puesto que al preguntarle a la profesora acerca de una experiencia que ella como niña haya tenido cuando asistía a la escuela, ella compartió acerca de un profesor que tuvo en la secundaria. Ella narra que su escuela era muy tradicional, pero que a pesar de eso fue muy bueno y que recuerda con gusto al maestro que era, además, ingeniero;

“Yo lo tengo bien presente porque estoy muy agradecida con él porque siendo sincera en la primaria pues, por él tuve otro tipo de formación ¿No? Yo, en lo que eran las divisiones era yo muy mala ¿Entiendes? a lo mejor porque pues no les pones atención o tenido el gusto entonces este maestro era bien rígido ¿Sí? en la cuestión de que pues decía “es que tienen que aprender muchachos” y se paraba y nos pasaba al pizarrón a hacer las ecuaciones y “te tienes que poner abusado porque si tú no te sabes las tablas no vas a saber nada y si no sabes dividir y multiplicar no sabes nada” nos decían ¿No? y mis respetos para él porque con él aprendí muchas cosas ¿Sí? aprendí a que me gustaban las matemáticas, todavía se hacer el mínimo común múltiplo, las ecuaciones de primer y segundo grado” (ESOMV2-2022).

Es interesante contrastar la posición de la docente en cuanto a su experiencia en la escuela, porque justamente eligió la parte de las matemáticas como esa asignatura que la marcó por la intervención del profesor que tuvo cuando ella era niña. Son reveladores las frases que ella recuerda *"te tienes que poner abusado porque si tú no te sabes las tablas no vas a saber nada y si no sabes dividir y multiplicar no sabes nada"*. Idea que ahora que es docente reproduce con sus estudiantes, *"Eso es que lo tienen que aprender, muchachos, se tienen que poner abusados"*, es parte de lo que ella continúa reproduciendo en su aula de clase actualmente.

El lugar de las matemáticas y el español, no solo es parte de una tradición que acompaña la historia formativa de la profesora, en el acuerdo 592 planteado en el Diario Oficial de la Federación se establece el lugar prioritario de estas disciplinas, al plantear *"periodos lectivos de 5 horas por semana para cada una, en contraste con la hora destinada a educación física, educación artística, historia, formación cívica y ética y geografía"* (DOF, 2020, p. 2) .

Realmente es muy complejo y delicado asegurar algo concreto, estas son algunas inferencias que intentan provocar cuestionamientos en torno a nuestra labor educativa, hacia la comprensión del lugar de los saberes otros en la educación formal. Lo que sí podemos observar es que aquí no hay un vínculo entre la escuela y la vida, peor aún, no se piensa en la posibilidad y urgencia de volver vida a la escuela. Recae-mos en que sí, tal vez aprendan a hacer el algoritmo y progresivamente un problema matemático, pero ¿Realmente les permite leer mundo?, ¿Darle sentido?, ¿Accionar en su vida diaria?, ¿Qué su vida diaria pueda ser leída y comprenda desde lo que se aborda en la escuela?

El lugar prioritario que tienen los campos de las matemáticas y el español se ve reflejado en el testimonio siguiente al preguntarle a un profesor acerca de porqué él creía importante que los estudiantes aprendieran bien las matemáticas, él comentó que es porque se encuentra presente en todas las situaciones de la vida y que desde su experiencia llegan estudiantes a su grupo con muchos traumas o miedos y ganas de correr de las matemáticas:

“Porque las han visto de una forma como decir que les ha causado cierto miedo entonces cuando hablamos de hacer operaciones los niños se frustran los niños inclusive me ha tocado ver que son las que los hacen sufrir es por ello por lo que en mi práctica me gustaría darles una nueva cara a las matemáticas. A veces cuando le platicas a un adulto matemáticas siempre te dice no, para mí fue un trauma cursarla, para mí fue muy duro y yo quiero que nos digan para mí fue un gusto vivirla y yo quiero que ellos cambien ese foco de las matemáticas rígidas, de las matemáticas exactas, de las matemáticas que lastiman, de las matemáticas que me dan miedo tocar, a que digan las matemáticas son un mundo divertido, las matemáticas me agradan, ¿No? cambiar el paradigma de ese sentido de las matemáticas. A mi forma de ver este beneficio tiene que ver con también permitirles aquellos que crezcan en su pensamiento abstracto ¿No? y darle esta variedad de actividades para que su intelecto tenga esta característica de mayor plasticidad es decir mayor flexibilidad y al darse una innumerable cantidad de situaciones y que de manera estratégica y analítica lo puedan resolver no solamente mediante un procedimiento sino que el procedimiento que tengan ellos es válido siempre y cuando llegan a sus comunidades lo que se ve las cosas me ha gustado esto tener un rostro nuevo las matemáticas. Así decirlo, un rostro nuevo las matemáticas ¿Ajá? y que ellos vean sus beneficios estando con sus papás cuando vayan a la tienda o al supermercado ellos puedan hacer una cuenta y digan respuesta y lo han hecho porque algunos papás se me han acercado y me comparten que les ha pasado” (ESOMM4).

¿Por qué un campo como las matemáticas causa miedo y frustración? Tal vez porque está escindido de lo que los estudiantes son, es decir de sus saberes. Si bien, el profesor refiere la necesidad de crear *“un rostro nuevo para las matemáticas”, que ellos vean sus beneficios estando con sus papás cuando vayan a la tienda o al supermercado*, es claro que tiene presente la importancia de la construcción de sentido en su labor. Sin embargo, ¿Cómo se está pensando la relación escuela comunidad? Desde la mirada decolonial, la implicación manifestada por el profesor nos remite a una perspectiva subalterna que ha encumbrado los saberes legitimados sobre los saberes otros.

Aspecto que se reitera en el siguiente testimonio de otra profesora con relación al tema de la carta. Al preguntarle acerca de aquellos contenidos a los que les da más prioridad, ella mencionó lo siguiente:

“Yo pienso que, a los aprendizajes que nos sirven, bueno que a los niños les sirven o que puedan utilizar en el día a día. Por ejemplo, si yo puedo hacer una carta de opinión para decirle al delegado de mi comunidad, oye, nos hace falta esto, yo propongo esto. Pues, es un tema al que se le da prioridad. Y cuando se jerarquizan las actividades procuro que sean cosas que impacten en la vida diaria de ellos, por ejemplo, a veces en Ciencias, en la alimentación, qué tan bien me estoy alimentando, ¿No? O, por ejemplo, en geografía esta parte de las actividades económicas y las materias primas, cualquiera lo mejor me dice yo aspiro a hacer si el que es de la terciaria, que es el que da un servicio, o a lo mejor a mí me gusta el campo y quiero ser agricultor y me encuentro en las primarias, ¿No? O bueno, a mí me gusta esta parte de la industria y me proyecto haciendo las secundarias, entonces de yo pienso que es como la parte importante de jerarquizar los aprendizajes que impacten en la vida diaria de los niños, ¿Vale?” (ESONM3)

La perspectiva que abordan ambos profesores está prácticamente de cabeza. Se piensa que los saberes de la escuela deben su importancia al aplicarse en la comunidad. Es decir, de la escuela hacia afuera. A los sujetos del saber se les llena de lo valioso de lo necesario para que afuera se demuestre y se le dé uso. No hay cabida a la relación inversa: qué saberes, qué necesidades qué deseos se viven en la comunidad y, por ende, en los estudiantes, de tal suerte que entren a la escuela y se constituyan en los grandes pretextos desde donde potenciar nuevos saberes y se teja nueva comunidad al interior del aula.

La relación colonizada saber poder desde donde hemos vivido la relación educativa, sigue provocando que tanto docentes como padres de familia pensemos y vivamos una relación con la educación formal, donde esta es la única desde donde es posible construir saberes valiosos para la vida, y esta última está “afuera” de la escuela. No nos percatamos que urge que la escuela se convierta en vida. Así,

Con el sugerente título de “La vida exige permiso para educar a la escuela”, Javier Reyes y Elba Castro demandan, en su artículo de este número de Decisio, “aprender a legitimar lo que, estando en latencia, es pulsión de vida, impulso para transformar al modelo de sociedad, legitimar lo que hoy está afuera de la escuela, ensayar con ello, darle validez a lo otro, en un mundo acostumbrado a la exclusión”. Es precisamente la exclusión lo que como sociedades hemos aceptado: exclusión de infinidad de conocimientos y saberes, tomando como legítimos los de unas pocas personas (Seda, 2011, p. 5).

Desde los Sabres legitimados por una élite, los docentes somos incapaces de pensar en lo que las comunidades pueden aportar a la escuela, los saberes otros, valiosas expresiones de vida que pueden llenar de sentido lo desarrollado en el aula. ¿Qué necesita saber el niño o la niña desde la vida en comunidad?, ¿Qué necesita del

pensamiento matemático, para ser un agente de creación de su mundo?, ¿Con quién necesita comunicarse por escrito para gestionar transformaciones en su comunidad? Realidades vividas que requieren ser leídas, abordadas y accionadas, donde la escuela puede crear alternativas.

Por otro lado, tenemos otro testimonio desde la voz de una profesora de quinto año que trabaja en una escuela particular a la cuál, se le hicieron las mismas preguntas en torno al marco de acción que le permitía tomar decisiones en cuanto al aprendizaje de los estudiantes. Ella respondió lo siguiente:

“(...) pues más que nada ver sus deficiencias que tiene cada uno de los alumnos Principalmente, me baso en los aprendizajes que traen anteriormente, porque apoyo o los que realmente... este pues están en un nivel bueno se les hace como una evaluación diagnóstica, principalmente lo que es matemáticas y español y de ahí empiezo pues a clasificarlos y ver de qué manera puedo apoyarlos.

- ¿Y cómo los clasifica?

- por sus reactivos que tienen y obviamente de ahí se va clasificando en niños regulares, niños que les hace falta pues mayor”(ESOMJ3).

Lo que más llama la atención de este testimonio es el lugar estelar que tienen las carencias; ausencias que marcan la diferencia generada desde la normalización construida a partir de la hegemonía de los conocimientos legitimados. Aspecto que está presente en la voz de otra profesora a partir de su preocupación en torno a los rezagos detectados como producto del confinamiento y la educación a distancia vividos por la pandemia de COVID 19. Ella expresó que sí, que había carencias importantes

porque hacía falta la conexión entre alumno y maestro pero que por diversas situaciones no puede darse esa atención y, por tanto, los alumnos no recibieron los conocimientos necesarios. Ella menciona algo con respecto a los saberes:

“Como ahorita lo tenemos de manera presencial sí están se puede decir que sí cada vez carecen de conocimientos, de saberes, por lo mismo que no fue suficiente a lo mejor la información o de no es lo mismo explicárselos de manera personal a explicárselos ahora sí que a través de una pantalla.

- ¿A qué se refiere con que carecen de saberes?

In: Carecen de saberes porque algo tan esencial por ejemplo... ¿Qué es una división? A tal extremo te lo puedo decir que es extraño... me llegaron niños que no se acordaban de cómo se hacía una división no sabían cómo tenían que hacerlo o se los olvidó ese procedimiento y tuve que empezar a lo mejor desde lo más básico... de una suma de 3 cifras... de 2 cifras y empezar a igual a ver la parte de la división cuáles son sus formas para poder dividir y de ahí parte lo de empezar desde lo más básico hasta llegar a ser puede decirse que las divisiones que ya debe de ser un dominio para ellos pues en esa parte así” (ESOMJ3).

Este hallazgo nos permite visualizar como es que la docente concibe la carencia de los saberes básicos de los estudiantes por no saber realizar una división siendo este un algoritmo básico para los estudiantes. Lo más interesante es cómo la profesora se sorprende tanto por esa carencia de saberes por algo tan esencial, casi como si su vida dependiera de eso. Las sumas, las divisiones, las multiplicaciones y todo aquello que nos va a ayudar a contabilizar, a saber, hacer bien las cuentas, a formar parte del lenguaje común que hablan todas las personas y a ser como deben ser. ¿Cómo es posible que no sepan hacer bien algoritmos tan básicos?

Nuevamente las matemáticas y el español, no solo marcan la estelaridad en los procesos de subjetivación, sino que también establecen los parámetros para que surja el Otro de la educación formal, es decir, el que aún no, el que no puede, el que no es. El establecimiento de la normalidad a partir de los conocimientos prioritarios que representan las matemáticas y el español, de este modo:

El proverbio conocimiento es poder se cumple tanto para quienes poseen y legitiman conocimientos como para quienes no poseen los conocimientos legitimados y por lo tanto siguen excluidos. Hasta el vocablo “poseen”, el cual empleo a sabiendas de sus implicaciones, es indicativo de ese poder (Seda, 2011, p. 5).

Los saberes legitimados desde el poder, automáticamente encumbran a unos pocos como poseedores y despojan a otros como desposeídos. Desde la hegemonía del ser docente, estos últimos como los poseedores y los niños y sus comunidades los desposeídos. Desde esta mirada, los dos testimonios anteriores son sumamente reveladores, puesto que la valoración de los estudiantes tiene que ver con su capacidad para ser y responder a lo que se les pide desde las demandas de los poseedores del saber. Desde estos parámetros, niños y niñas entran dentro de la clasificación de estudiantes que requieren apoyo (reprobatorio y 6), niños regulares (de 6 a 8.5) y en un nivel bueno (de 8.5 a 10), que son aquellos que están en el nivel esperado como lo plantean los docentes.

El resultado numérico es algo que no determina por completo la situación en la que se encuentran y clasificarlos tan tajantemente es un acto hasta violento, aunque muchas veces es la misma escuela la que obliga a tener bien precisa y clara esa clasificación para después someterlos a un procesos de homogeneización, de esta

manera la práctica docente cotidiana se desarrolla permanentemente a partir de la valoración desde esos marcos normalizadores que buscan meter en un mismo molde a todos los estudiantes.

Molde construido de competencias cognitivas y culturales que no reconocen formas otras de ser, de sentir, de creer, por lo tanto, permanentemente niegan y excluyen a todos aquellos que nos son desde esa configuración creada desde el poder. Así,

La configuración social, originada en los cambios en la circulación de los saberes, está re-creando un tipo de competencias culturales y cognitivas que no parecen apuntar en el sentido de las competencias para la generación de rentabilidad y competitividad, predominante en el campo educativo, ahondando la brecha entre los intereses institucionales y la de los sujetos aprendices (Barbero, 2003, p. 17).

Lo expresado por Barbero, nos permite comprender, de qué manera el éxito o el fracaso escolar de los estudiantes son una construcción social y política que se convierte en hegemonía. Violencia simbólica que aleja a muchos estudiantes de la posibilidad de recrear el mundo y construir significados en el día a día de la educación formal, dado que lo impuesto como saberes legitimados están muy lejos de los que estos estudiantes son y pueden llegar a ser;

La superación de esta situación pasa, entre otras cuestiones, por la incorporación de una transversalidad que rompa con el prejuicio que separa a las ciencias de las humanidades y por rescatar aquel tipo de saberes que, no siendo directamente funcionales son, sin embargo, socialmente útiles, los saberes lógico-simbólicos, históricos y estéticos. Los saberes indispensables (Barbero, 2003, p. 17).

Es urgente que, para poder superar esta violencia simbólica surgida de la colonialidad del saber, se pueda reconocer la importancia de los saberes socialmente productivos (Puiggros y Gagliano, 2004) los cuales, reconocen la relevancia de la comunidad como raíz en la generación de saberes; de este modo, nos permiten comprender que en estos últimos, su creación y circulación trascienden y rebasan el monopolio de la escuela; su dinamismo es parte de la conformación de lo social y abren la puerta al capital social de los saberes que se crean fuera de la escuela. Así, los saberes socialmente productivos son “saberes que modifican a los sujetos enseñándoles a transformar la naturaleza y la cultura modificando su ‘habitus’ y enriqueciendo el capital cultural de la sociedad o la comunidad” (Ayuso, 2006, p. 96).

Desde esta modificación del habitus, los saberes socialmente productivos son esenciales dado que posibilitan la construcción de identidad son esenciales para reconstruir tejido social. De este modo, la docencia como práctica comprometida con la creación de alternativas educativas en pro de una sociedad más justa y con menos violencia, requiere cuestionarse en torno a los saberes que recupera en la relación pedagógica con sus estudiantes. Cuestionar si los saberes hegemónicos que tradicionalmente han entrado al aula, posibilitan ese vínculo identitario y la reconstrucción de tejido social tan urgente hoy en día.

Reflexiones finales

Lo documentado en este trabajo nos permite acercarnos a la condición colonizada de docentes y estudiantes de la escuela primaria donde se desarrolla esta investigación; condición que seguramente no es solo privativa de esta institución y que a partir de

las nuevas condiciones que enmarcan la labor docente en la propuesta curricular de la Nueva Escuela Mexicana, es urgente problematizar y construir alternativas que generen grietas y siembras de posibilidad.

La manera en que los saberes hegemónicos se imponen desde el saber-poder, construyen relaciones de subalternidad para ambos actores educativos. Subalternidad que impone exigencias de aprehensión de conocimiento como exterioridad. Dicha exigencia excluye a los sujetos del saber que interactúan en el aula. Encarcelando las construcciones intersubjetivas a saberes que deben de aprehenderse en la escuela y mostrarse en la comunidad. Saberes para la vida, dicen los docentes, sin percatarse que la escuela tendría que ser parte de esa vida y, por tanto, abrirse a la riqueza de saberes que se han excluido.

Desde esta condición colonizada, los docentes intervenimos para que el estudiante actúe, piense, sienta y le dé sentido a lo que se nos ha impuesto desde la exterioridad como la verdad, como lo valioso que se debe de aprender en la escuela, la cual le abre la puerta a la vida productiva y, si el estudiante deserta o no cumple con los estándares esperados, sus oportunidades serán menores o menos válidas en el mundo al que queremos instalarlo.

Aprender español y matemáticas para poder ser un sujeto reconocido, productivo y, por tanto, valioso a costa de dejar fuera todo saber que no ha sido legitimado y, por tanto, vivir la exclusión de subjetividades construidas desde los saberes otros. Ante este marco de violencia simbólica signada desde la colonialidad del poder, romper con la colonialidad del saber es fundamental para que la educación formal pueda recuperarse como espacio de encuentro y construcción de sentidos; para que las y

los docentes podamos desarrollar nuestra labor educativa desde la recuperación de los sujetos del saber, es decir, desde lo que nuestros estudiantes y nosotros mismos somos y vivimos en nuestras comunidades. Reconocer y recuperar la riqueza de los saberes socialmente productivos que se encuentran circulando fuera y dentro de la escuela que, desde el discurso hegemónico no son reconocidos como legítimos y por tanto valiosos para los sujetos, es una tarea clave para poder romper con nuestra condición colonizada, pero sobre todo para que los actores que nos encontramos en el aula nos recuperemos como posibilidad y apertura de mundos, es decir sujetos valiosos del saber.

Referencias

- Ariza N. y Yara I. (2016). *Los saberes otros como posibilidad para la enseñanza de territorialidad en la escuela iedr olarte en usme rural*. Bogotá: UPN.
- Aquino, A. (2013). "La subjetividad a debate". En *Revista Sociológica*. México. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732013000300009
- Ayuso, M. L. (2006). *Genealogía de una categoría: los Saberes Socialmente Productivos (SSP)*. Educação Unisinos, 10(2), 91-101. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644423002>
- Barbero, M. (2003). "Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades". En *Revista Iberoamericana de Educación*, (32) 17-34 <https://rieoei.org/historico/documentos/rie32a01.pdf>
- Bernal, A. (2013). "Sujeto y poder: una propuesta de análisis". En *Revista Ciencia Política* (16) 168-189 <https://revistas.unal.edu.co/index.php/cienciapol/article/view/41534>
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación". En *Revista electrónica de Investigación educativa*, 4 (1) <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>

- Cortés, A. (2014). "Antropología, desarrollo e interculturalidad: propuestas desde América Latina". En Revista de *Antropología Social*, 23, 9-28, <https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/46725/43855>
- Charabati, E. (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 M. Gómez Sollano, M. y Corestein Zaslav (Coords) *Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Contextos, conceptos y experiencias*. México: UNAM.
- DOF.(2020). Acuerdo Número 01/01/20. 592.
- Dussel, E. (2001). *Hacia una filosofía política crítica*. Bilbao: Descrée de Brower
- Díaz, F. (2014). "La violencia que da que pensar: Hacia una lectura mínima del contexto mexicano", En García, D. *Transcender la violencia: crítica y propuestas interdisciplinarias para construir paz*. 71-84, México: Porrúa.
- Fernández, J.(2005). "La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: una aproximación crítica". Universidad Complutense de Madrid, España. <https://revistas.ucm.es>
- Mignolo, W. (2003). "Los estudios culturales: geopolítica del conocimiento y exigencias/ necesidades institucionales". En *Revista Iberoamericana*, (203) 401-415, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=768816>
- Modonesi, M. (2012). "Subalternidad". Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Sociales, México.http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/497trabajo.pdf
- Oropeza, M. y Hernández, F. (2020). "Investigando desde la Interculturalidad para la Paz Integral. Problematización y reposicionamiento como dispositivos epistémico-políticos". En Hernández Aguirre, F y Oropeza Amador, M. *Nodos de formación docente intercultural para la paz integral*, México, SEP-DGESUM. <https://dgesum.sep.gob.mx/public/ediciones/Libros/94.pdf>
- Puiggrós, A. y Gagliano, R. (coord.) (2004). *La fábrica del conocimiento: los saberes socialmente productivos en América Latina*. Argentina: Homo sapiens/APPEAL.
- Quijano, A. (2000). "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En Lander, Edgardo (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires: CLACSO <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>

Realidades interculturales. Voces y cuerpos en la escuela III

- Sandoval, E. (2018). *Investigación Acción Intercultural Para los Conflictos y la Paz. Metodologías Descolonizadoras*. Venezuela: Editorial Alfonso Arena.
- Seda, I. (2011). "De saberes, sabidurías y conocimiento (des) legitimado". En Revista *Decisio*, (30) 3-9 https://revistas.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_30/decisio30.pdf
- Tonucci, F. (1970). "La maquinaria de la escuela". En Revista *Contratiempos. Textos de Pensamiento Radical*. Centro de documentación crítica,
- Walsh, C. (2004). "Geopolíticas del conocimiento, interculturalidad y descolonización". En *Boletín ICCI-Ary Rimay*, (60) <https://docplayer.es/62513001-Geopoliticas-del-conocimiento-interculturalidad-y-descolonializacion-1.html>
- Walsh, C. (2007). "Interculturalidad, colonialidad y educación". En *Revista Educación y Pedagogía*, XIX (48) <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/3142/te-19122.pdf?sequence=1&isallowed=y>

Los rostros de la violencia escolar a través de las prácticas de microviolencia

María Carmen Gallegos Arguello
María del Socorro Oropeza Amador

Introducción

La escuela como un campo de problemáticas y una trama de significados que se entretajan en las interacciones, produce una simultaneidad de sucesos singulares que transcurren de manera cotidiana. La búsqueda de singularidad de las situaciones de convivencia entre los adolescentes, nos permitió constituir en objeto de conocimiento la forma en que los estudiantes de secundaria han naturalizado la violencia. La aplicación del concepto violencia a una situación concreta como la escuela, todavía presenta obstáculos conceptuales y metodológicos a pesar de que en los últimos veinticinco años se ha hecho una larga reflexión sobre la violencia escolar como problema educativo (Furlán *et al*, 2005).

Sin embargo, es un tema que ha cobrado gran preocupación e interés en las investigaciones educativas con diferentes posicionamientos que continúan abriendo nuevas vetas. Al respecto, con el ánimo de contribuir al campo, el presente constituye un recorte de realidad de la investigación que inicia María del Carmen Gallegos

Arguello+ en sus estudios doctorales en Pedagogía dentro de la UNAM entre los años 2012-2016. María del Carmen logra obtener la Candidatura al grado de Doctora en Pedagogía en el año; sin embargo nos comparte su investigación como un acto de generosidad por lo que estos espacios, lugares de compartencia del saber y de gratitud a su memoria, recuperan una parte de la producción tan auténtica y original que nos legó.

Trabajo que destaca por su fina construcción y rigurosidad teórico-metodológica-epistémica lograda en torno a las prácticas de microviolencia de estudiantes que cursaron la educación secundaria en la Sor Juana Inés de la Cruz, institución de educación básica dentro del Municipio de Chimalhuacán (hoy Alcaldía). El interés deriva de enfocar el *pan nuestro de la violencia* en las escuelas haciendo uso de la etnografía como metodología para dar cuenta de lo que sucede dentro de un contexto de interacción y comprender el hecho desde lo subjetivo.

Hasta el momento, diversos estudios han comprobado que la mayoría de las escuelas no sufren problemas graves de violencia, pero es sabido que sus expresiones son tan frecuentes que forman parte de la trivialidad escolar. Por esa razón, la violencia dentro de la escuela debe estudiarse desde una perspectiva amplia, como insiste Míguez y Gallo (2012), lo que supone considerar formas más sutiles a diferencia de las formas graves. Con ello, lo que se pretende visibilizar en este trabajo son las formas diminutas de violencia que parecen no producir alguna forma grave de daño. Pero al estar presente en las formas de relación de los adolescentes se naturaliza, cruzando una frontera entre lo que puede ser considerado como algo *normal* y un fenómeno de violencia.

A fin de comprender los significados que circulan en el ámbito de las interacciones, se hace necesario problematizar la forma en que se ha ido naturalizando la violencia en la convivencia cotidiana entre los estudiantes de secundaria, analizar cómo viven, perciben y son sus prácticas de convivencia, por lo que nos preguntamos: ¿Cómo ha naturalizado en los estudiantes de secundaria la violencia escolar a través de sus prácticas de microviolencia en la convivencia cotidiana? ¿Cuál es la percepción sobre la convivencia entre compañeros/as? ¿Cómo construyen sus relaciones de convivencia? ¿Qué ocurre en el espacio escolar fuera de la mirada de sus profesores/as? ¿Cómo son sus prácticas de convivencia por género? ¿Cómo viven y se manifiestan las prácticas de microviolencia en el ámbito educativo?

Preguntas que solamente encontraron respuesta en la perspectiva de los estudiantes de secundaria y mediante la interpretación que nos ha permitido comprender que hay una tendencia a naturalizar ciertas prácticas que se relacionan con la violencia. Cuando se habla de violencia escolar los estudiantes no niegan la existencia de ella en sus relaciones pero la perciben como una forma de vivir la secundaria, es decir, como parte de su cultura. Y como producto de significados compartidos, la violencia se va mimetizando dentro de lo que es normal y natural, *hasta el punto de ser inevitable*, como escribe Bourdieu (2000).

Por tanto, esas "*pequeñas ofensas*" que se dan de forma cotidiana por su reiteración, suelen no vivirse como violencia. El problema está, en que se ha ido incorporando en las relaciones de los adolescentes y se conducen como si portaran un *microchip de violencia* y como *portadores de un videojuego, se pegan, se levantan, se ofenden y continúan con el "juego", como si no pasara nada*. Pero algo está pasando, así que, se trata

de visibilizar las prácticas cotidianas escolares que sin tener la intención de dañar también pueden ser calificadas como acciones que producen violencia escolar y que generan problemas en la convivencia. Situación a la que hemos denominado prácticas de microviolencia que, en microdosis también develan saña, ofensas, insultos, discriminación, robos y que mantienen a los alumnos, la mayoría de las veces, a la expectativa para su autodefensa.

En virtud de ilustrar las experiencias y las significaciones de los alumnos con respecto a la forma en que han naturalizado la violencia como una práctica de convivencia, se realizaron 16 entrevistas y observaciones directas en las aulas. En este sentido, el dato empírico se construyó a través del discurso de los entrevistados y de sus acciones, lo que nos ha servido para analizar los significados que se encuentran entretejidos tomando en cuenta las recurrencias y las diferencias encontradas.

La interpretación del dato empírico se dividió en varios ejes de análisis: Identidad, grupalidad, el juego, la diferencia y los mensajes; a través de los cuales hemos categorizado: identidad, identidad de género, grupalidad, violencia de género, el juego, inclusión, atención a la diversidad, violencia simbólica, mensajes, en fin, construcciones que exigieron un abordaje interpretativo dentro del paradigma cualitativo.

De manera particular, en este recorte de la investigación presentamos la categoría nombrada: *"Así nos llevamos"*, misma que se subdivide en: *"No me gusta ser apretada"* y *"El Raben"* significados construidos que nos conducen a la comprensión del convivir y naturalizar en la convivencia cotidiana. Se podría decir que el análisis de los datos nos permitió visibilizar y hacer públicas las situaciones que se piensan como inofensi-

vas pero en las narraciones y observaciones se manifiestan una serie de acontecimientos que nos dan la posibilidad de referirnos a la forma en que van naturalizando la violencia en el espacio escolar.

El objetivo de contextualizar desde lo macro, posibilita observar la problemática de la violencia desde lo estructural sistémico y cómo va consumiendo los diferentes niveles de sociedad atravesando por lo político-educativo, social, institución-escuela, hasta llegar a las aulas y relaciones intrapersonales. Entrar en un estado de comprensión de formación de subjetividades cuya apropiación es tan natural como el aire a respirar porque la materia prima que teje realidades sociales y personales se hace de lenguajes, prácticas que además de contribuir a la construcción de identidades suponen entramados de pertenencia.

Discurso político-educativo frente a las prácticas de convivencia escolar

Iniciemos con una referencia al contexto que, desde una perspectiva sociológica busca un acercamiento a la realidad para entender cómo la escuela es reflejo de un macrocontexto, influido por la política educativa que se encuentra presente en dos ámbitos: Internacional y Nacional, lo que nos remitió a revisar la forma en que se ejecuta y las características que adopta. Mientras que el ámbito Municipal-local, da testimonio de los problemas que rodean a la comunidad y que se insertan en el desarrollo de la vida cotidiana escolar. Mediante una revisión a esos tres ámbitos, se parte de la pregunta ¿Cómo opera el discurso educativo frente a las prácticas de convivencia escolar?

En el plano nacional del 2011 como parte de los antecedentes, la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB)(SEP, 2006) responde en su discurso a los intereses internacionales y, por ende, piensa en un alumno que al concluir la educación básica cubra un perfil de egreso basado en el modelo educativo por competencias. Dicho modelo, pretende contribuir a la formación de sujetos que cubran las expectativas de los “nuevos” requerimientos de la sociedad del conocimiento y la productividad.

Sin embargo, en contraste con la política educativa y las prácticas escolares hay un problema que surge dentro de las relaciones interpersonales y que daña la convivencia, entorpeciendo el proceso de enseñanza y el proceso aprendizaje, alejándose del discurso oficial. Así que, la preocupación por el fenómeno de la violencia escolar, marca un reto dentro del discurso de la RIEB y el enseñar a vivir juntos ha puesto en evidencia la necesidad de dimensionarlo como eje para erradicar la violencia en las escuelas.

Para la RIEB toma relevancia articular los tres niveles educativos: preescolar, primaria y secundaria, como parte de un “continuo organizativo” y consolidar la formación común en esos niveles para dar cumplimiento al perfil de egreso que plantea la Educación Básica (SEP, 2006). Al establecer ese vínculo pedagógico y organizativo, se piensa en un alumno que al concluir la educación básica cubra un perfil de egreso, asociado a los nuevos requerimientos de la sociedad del conocimiento y, por ende, movilice saberes para la productividad. De tal forma, el desarrollo de competencias se impone como exigencia de la economía de libre mercado y toma relevancia en el desarrollo integral de los estudiantes porque significa la preparación para insertarse en la vida económica.

Aprender a convivir: un reto dentro del discurso de la RIEB

En nuestro país, la política educativa de inicios del siglo XXI también tiene la finalidad de responder a las necesidades que le impone la economía regida por el libre mercado. Desde la Reforma educativa de 1993, manifiesta Miranda (2010), se sentaron las bases para formar a la fuerza de trabajo que requería el mercado laboral. Tecnológicamente hablando, hay cambios y transformaciones muy profundas. El aparato productivo estaba siendo renovado por la era de la informática que presentaba nuevos desafíos al sistema escolar. Ese nuevo desafío, era capacitar para el uso de la tecnología.

Al formar parte de una economía globalizada, los acuerdos mundiales exigen que la educación se ajuste a las necesidades económicas y sociales y esto implicó, responder a los requerimientos del mercado de trabajo: incorporar el uso de la tecnología y su formación en ella. Situación que ha venido haciendo patente que la escuela para el neoliberalismo económico, no es un lugar de aprendizajes y conocimientos, sino un espacio para la producción de capital humano.

De acuerdo a lo anterior, la política educativa nacional más interesada en responder a los intereses de la globalización, plantea en las competencias la panacea para una formación integral. Pero ¿Qué es lo que sucede en la realidad escolar? Entre el discurso y la realidad hay un choque. El modelo educativo presenta carencias y dificultades que se enmascaran, los conocimientos y las competencias a desarrollar van encaminadas, principalmente, a la producción de capital humano.

Sin embargo, no debemos olvidar que la escuela es más que ese espacio de reproducción social, también es un lugar de desarrollo personal y socialización donde convergen diversos sujetos con intereses y expectativas diferentes. Un espacio donde se suscitan cotidianamente ciertas prácticas que muchas veces se alejan de lo que se plantea en el discurso oficial y que se encuentran entorpeciendo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Pues bien, en contraste con la política educativa y las prácticas escolares, hay un fenómeno que ha entrado a formar parte de la realidad en las escuelas y se denomina violencia escolar. Un problema que surge dentro de las relaciones interpersonales y que daña la convivencia. Políticamente hablando, se pretende que las relaciones interpersonales dentro de la escuela se desarrollen en armonía y para lograrlo, las competencias proporcionarían los aprendizajes que enseñaran a cómo convivir. Según los planes y programas de la RIEB (2006):

Las competencias para la convivencia implican relacionarse armónicamente con otros y con la naturaleza; comunicarse con eficacia; trabajar en equipo; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; manejar armónicamente las relaciones personales y emocionales; desarrollar la identidad personal; reconocer y valorar los elementos de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracterizan a nuestro país (p. 18).

En este sentido, un principio básico para todas las actividades de interrelación será fomentar la convivencia. Desde esta competencia se trata de *vivir juntos en armonía* y, por ende, comprender al otro, tomando en cuenta diferentes dimensiones: crecer con los demás, desarrollar una identidad personal, manejar las relaciones y valorar la diversidad.

Visto de esta forma, la convivencia tiene como elemento la *reciprocidad*, entendida como mecanismo de comunicación y de relación, de ida y vuelta, para conseguir ese ambiente de respeto que tanto se desea. Manifiestan Del Rey y Ortega (2003), que la comprensión de las relaciones no es tarea fácil, requiere de aprender y analizar las estructuras de participación y las dinámicas de poder que se desarrollan en las prácticas de convivencia cotidiana.

Es innegable que enseñar a convivir es una práctica diaria que va más allá de una cuestión individual y cumplir con los planes y programas o enseñar una asignatura o esperar el producto de una competencia, se relaciona ante todo con criterios de índole pedagógico. Por tanto, no se puede caer en la simplicidad de plantear que en la escuela se ofrecen las herramientas para erradicar la violencia y ya, el problema se esfumó, cuando la realidad rebasa la intención.

Además, el mundo de las relaciones y la convivencia en la escuela no es algo fijo, presenta vaivenes que tienen que ver con una gama de factores (actitudes, emociones, conductas) que inciden para que surjan los conflictos que perjudican la vida cotidiana escolar.

Pero también para Del Rey y Ortega (2003), la forma en cómo dichos conflictos se interpreta, depende de la percepción de las personas involucradas: profesores o alumnos. Quizá para la gran mayoría de los alumnos: las bromas pesadas, insultos, peleas o golpes, pueden estar catalogadas como un juego, un "*así nos llevamos*" o todo sea bullying, utilizando más el concepto como producto mediático que como una realidad, mientras que para los profesores puede existir indisciplina, violencia, o simplemente una manifestación de agresión.

Conforme a lo planteado, esta situación contrasta con la realidad, por un lado tenemos las políticas públicas que se muestran como un todo relativamente integrado; sin embargo, no fluyen acorde a lo estipulado. Entre la adopción de competencias para la vida y la convivencia, la creación de proyectos y programas y la falta de articulación entre esas medidas gubernamentales y las distintas prácticas que se llevan a cabo en las escuelas, ha quedado claro que erradicar la violencia escolar es tarea difícil, pero sigue siendo necesaria la colaboración conjunta de la comunidad educativa y de las políticas públicas.

De ahí, resulta importante entender el vínculo entre la escuela y el contexto social, las escuelas no son islas. Al formar parte de un contexto, también reproducen los comportamientos hegemónicos que forman parte de esa cultura que comparten los sujetos en un contexto social determinado. Al pensar la escuela como parte de un contexto, debemos tener presente que existe una influencia directa del “macrocontexto” socioeconómico dentro de las prácticas que se producen dentro de la escuela.

Subraya Debarbieux y Blaya (2010) que “el vínculo entre la escuela y el barrio se entiende, por tanto desde un punto de vista holístico: la misma escuela es una parte del contexto, ya que es un elemento del capital social de un barrio o una comunidad” (p. 356). Un macrocontexto de desigualdades puede ser un factor importante en la producción de violencia escolar (Debarbieux y Blaya, 2010). De tal forma, la vida diaria de los adolescentes en secundaria, sujetos de esta investigación, se ve marcada por el contexto social donde se desenvuelven. En este sentido, el peso de la cultura social, es un factor determinante en el sistema educativo en su conjunto, es algo que no se ve, ni se palpa sino se materializa por los efectos que produce.

La naturalidad con que se vive la exclusión social en el Municipio de Chimalhuacán deja entrever, claramente, que de manera cotidiana se vive con violencia. Un tipo de violencia que se asume, que no se cuestiona porque no se vive como un golpe, un grito, un insulto, una pelea, o un robo; sin embargo, marca a las personas. Donde la pobreza se convierte en desigualdad de oportunidades para quienes la viven pero, a su vez, es generadora de infinidad de problemas sociales, como la violencia escolar.

Cuando los estudiantes entrevistados de la escuela secundaria, “Sor Juana Inés de la Cruz”, en el municipio de Chimalhuacán, señalan:

“.. allá afuera, arriba, se reúnen para drogarse”, “el maestro es bien manchado, me dio un reglazo”, “mi papá es vendedor de chacharas”, “mis hermanos no estudian”, “a mi papá no le gusta que le griten por eso le pega a mi mamá”.

Esto habla de una realidad que ofrece el contexto escolar en donde lo social y lo económico se mezclan y participan como un factor de riesgo que influyen para la aparición de la violencia, aunque, como afirma Saucedo (1998) “las personas nacen y se forman dentro de contextos sociales que cuentan con una historia cultural, no por ello, simplemente reproducirán los rasgos preestablecidos” (p. 11). Esto significa que ningún factor es una causa por sí sola para ejercer o vivir violencia.

Pues bien, siendo el contexto una parte medular de lo que sucede, se hace necesario revisar el perfil socio-demográfico del municipio y la dinámica de la institución escolar.

El Perfil Socio- demográfico del Municipio de Chimalhuacán, contexto de la Escuela Secundaria “Sor Juana Inés de la Cruz”

Todas las escuelas secundarias comparten generalidades porque responden a una política educativa, pero también hay especificidades entre una y otra escuela por su ubicación geográfica, por zonas económicas, por la modalidad y vertiente que ofrecen, lo que las va clasificando como escuelas con alta, mediana o baja demanda e incluso, los padres de familia deciden inscribir a sus hijos porque se habla de profesores buenos o malos, deficientes o magníficas instalaciones; por el tipo de alumnos que recibe: indisciplinados, rechazados, repetidores, de mayor edad al estándar, con mejor promedio, en fin, características que los tutores pueden tomar en cuenta al momento de decidir donde inscribir a sus hijos o hijas en la escuela secundaria.

De los 125 municipios que hay en el Estado de México, existe una clasificación por índice de marginación de alto, medio, bajo y muy bajo. Dentro de los municipios rezagados económicamente y con problemas de marginación se encuentra el municipio de Chimalhuacán, donde existe un gran número de asentamientos irregulares, prevalece un deficiente desarrollo urbano, a pesar que la población ha crecido la infraestructura se ha quedado estancada, situación que retrasa las expectativas por acceder a mejores niveles de vida.

No solamente existe una falta de acceso a bienes y servicios básicos (agua, drenaje, luz, transporte, pavimentación), también existe un entorno de vida indigno o degradado, una falta a los recursos sociales elementales como el acceso a: la seguridad,

atención a la salud, la educación, contar con una vivienda digna y si a esto le agregamos, la existencia de tres severos problemas sociales; el alcoholismo, la drogadicción y la violencia en el hogar.

Uno de los problemas sociales más recurrentes en el municipio, es el alto índice de violencia familiar, según datos del Centro Atención a la Violencia Familiar (CEAVIF) en Chimalhuacán, siete de cada 10 mujeres sufren de violencia psicológica, económica y social, mientras que cinco de cada 10 padecen violencia física. La violencia en el hogar es uno de los dispositivos silenciosos que evidencian modelos jerárquicos entre los géneros y a partir de allí se están creando una cadena de simbolizaciones a cerca de las diferencias de género.

Por otra parte, se calcula que a nivel estatal, 19 de cada 100 habitantes son adolescentes entre 10 y 19 años. Chimalhuacán ocupa el cuarto lugar estatal con una población de 118, 533 adolescentes, el primer lugar; lo ocupa Netzahualcóyotl (200 949); el segundo; Naucalpan (143 883); el tercero; Ecatepec (124 204). Es decir, al concentrar un alto índice de población joven en un municipio considerado con índices de marginación y cruzar datos con respecto a la educación y el quehacer de los adolescentes, específicamente en Chimalhuacán, se encuentra que el grado de escolaridad de la población con 15 años y más es de 8.0 frente a 9.1 del Estado de México, es decir un alto porcentaje no concluye su educación básica.

Si continuamos por la misma ruta, datos sobre educación, es impresionante el número tan reducido de adolescentes que concluyen su bachillerato. Según datos del INEGI (2010) se encuentra que sólo 2,330 jóvenes terminaron ese nivel educativo. Al comparar la eficiencia terminal en secundaria frente a quienes concluyen el nivel

medio superior, nos arroja como dato, aproximado, que el 69% de jóvenes que deberían finalizar sus estudios a ese nivel se quedan sin la posibilidad de hacerlo, ya sea porque no ingresaron o se quedaron truncos.

En ese municipio los jóvenes se encuentran segregados de la educación y, además, del empleo, la posibilidad de incorporarse al mercado laboral es prácticamente nula. Hay que decir que gran parte de la población económicamente activa se encuentra en el sector informal, se emplean en cualquier cosa, en empleos con baja productividad o poca remuneración. Situación que obliga, prácticamente a los jóvenes a integrarse al mercado informal para obtener algún ingreso económico.

Los grupos de jóvenes que ni estudian ni trabajan, va en aumento y el problema no queda ahí, tiene un costo social bastante fuerte, esa juventud ante la falta de expectativas cuenta con pocas opciones de desarrollo y bienestar social y entre las repercusiones sociales más frecuentes, suelen estar la drogadicción, el pandillerismo, el alcoholismo y la integración a las filas del narcotráfico.

La escasa posibilidad de desarrollo personal y social de los adolescentes y jóvenes en otras áreas de sus vidas (deportiva, artística, recreativa, cultural), sumada a un contexto urbano de carencias, de falta de oportunidades económicas, sociales, educativas y de desempleo, pinta una situación bastante desalentadora, pues hace que busquen alternativas fáciles, convirtiéndose en presa fácil de la delincuencia, redes de narcotráfico o bien, vean en la migración otra salida.

Como vemos, el contexto local hace evidente parte de la exclusión que circunscribe a la comunidad en la que se encuentra inserta la escuela secundaria que sirvió como el lugar de estudio. Pero también, es preciso prestar particular atención a la escuela, para comprender lo que sucede ahí. La forma en que se organiza la institución, conocer el escenario en que se desenvuelven los estudiantes y profesores y desentrañar la lógica en que se presenta la violencia escolar.

Al analizar el espacio escolar, emergen dos caras: la voz de los alumnos y la violencia social de la que son objeto, así como las prácticas de la organización escolar, lo cual implica reconocer, que la escuela también construye condiciones para la producción de la violencia.

La Escuela Secundaria “Sor Juana Inés de la Cruz”

Esta secundaria Of. No 0514, se ubica en la colonia Ampliación San Agustín Atlapulco, en el Municipio de Chimalhuacán, es una escuela de organización social en el turno vespertino, atiende una matrícula de aproximadamente 315 alumnos y cuenta con 9 grupos, cada uno de ellos tiene un promedio de 35 alumnos. Al ser una escuela de doble turno, las áreas de uso se dividen entre ambos turnos, zonas de uso para los de la mañana y para los del vespertino, sin embargo, existen espacios que comparten y en esos lugares el mobiliario se encuentra más deteriorado. La falta de mantenimiento es común porque ningún directivo se quiere hacer responsable de las reparaciones que le corresponden al otro. Así que dentro de la escuela se observan instalaciones en “buen” estado y en estado deplorable.

Es una escuela considerada de baja demanda y tiene fama de atender alumnos con problemas de conducta, repetidores o alumnos extra-edad. Situación que constituye un problema, a pesar de contar con grupos reducidos, existen severos problemas de conducta, indisciplina, incumplimiento y bajo rendimiento escolar: se salen del salón, no entran a clases, son irrespetuosos con los profesores, no hacen tarea ni cumplen con sus materiales, los alumnos hacen referencia a las pocas expectativas que tienen para seguir estudiando y demuestran poco interés por aprender.

Al contextualizar la escuela a través del contexto familiar de los estudiantes, sujetos de esta investigación, con sus testimonios hablados, ellos hacen alusión a que dentro de sus familias igual que en la escuela también viven ciertos problemas sociales y dentro de ellos, adicción y alcoholismo. Como lo narra una de las entrevistadas, estudiante de tercer grado de secundaria:

“Dos de mis hermanas tienen poco tiempo de no vivir aquí. Una de ellas, tomaba mucho y discutió con mi mamá y se fue a vivir con una tía. Mi tía le dijo que podía vivir ahí si dejaba de tomar. Estuvo bien que se saliera pues ahora ya no toma y está trabajando (no sabe en qué). La otra está “anexada”, consumía thinner, un día la vieron tirada en la calle. Mi tía la recogió y la ingresó en un anexo. Está “anexada” (F-dos-15).

El consumo de sustancias nocivas para la salud como el thinner, pegamento amarillo y el uso de solventes para PVC, habla de la situación económica de quienes lo consumen, su uso se relaciona con tóxicos más dañinos propio de las clases menos favorecidas, por su costo y accesibilidad. El número de alumnos que presenta está problemática, dice la subdirectora escolar *“va en aumento”*, calcula que las últimas tres generaciones han registrado mayor índice de jóvenes que se *“activan”*.

También comenta que hasta en la propia escuela lo llegan a hacer y lo peor es que los profesores en ocasiones no se dan cuenta o se enteran cuando alguno de los alumnos delata a sus compañeros. Con el siguiente testimonio se expresa uno de los problemas que se vive dentro y alrededor de la escuela:

“Un buen de chavos se drogan, allá afuera, arriba, si en la parte de arriba se reúnen unos treinta chavos, pero más hombres, algunos no son de la escuela, es en la noche cuando salimos. Son amigos de los que están ahí, luego llevan su mona”² y ahí están, se quedan un buen rato. También, la otra vez metieron droga al salón, una lata de activo y alguien se le ocurrió hacer su mona y zas, se da cuenta el orientador o así, alguien fue de chiva y pus, ya, los sacaron del salón y llamaron a sus mamás y namás los suspendieron y ya, ahí están” (F-tres-16).

En este sentido, el consumo de drogas entre los jóvenes, es parte de una práctica tan común, se hace referencia a ella dentro de sus hogares, en la escuela y en el círculo de amigos. Llama la atención que, durante las observaciones realizadas, algunos alumnos durante el receso, las clases o los convivios escolares hacen de cuenta como si estuvieran inhalando, es curioso ver que se llevan su mano a la nariz simulando tener una *mona (solvente contenido en estopa)*, sin embargo, no existe tal. Pero dicha acción, habla de una vivencia específica y de una problemática particular.

Dentro de esa contextualización familiar de los estudiantes de la Escuela Secundaria Sor Juana Inés de la Cruz, también se presenta violencia de género y violencia intrafamiliar, las evidencias surgen a través del dato empírico. Y forman parte de la vivencia en casa, así lo declara un alumno:

² La “mona” es un pedazo de estopa o pedazo de papel sanitario que se hace “bolita” y se moja con thinner para estar inhalando, los alumnos refieren que para evitar el olor le ponen “tang” de sabores y así se hace menos característico su aroma.

“Cuando mi papá está borracho... (calcula que una vez al mes). Mis papás se pelean, mi hermano y yo salimos de la casa, vamos con un tío que vive abajo. No sé porque pelean, lo hacen con voz fuerte. Cuando ellos pelean tengo ganas de llorar, no me gusta que le digan tantas cosas a mi mamá, no se lo merece. Mi papá menciona cosas que no y... hay golpes” (M-uno-15).

Otro testimonio, al respecto, es el siguiente:

“A veces se pelean por problemas que tienen, especialmente de dinero. Sus pleitos son con golpes y groserías. A veces intervengo cuando están discutiendo más fuerte, discuten seguido, cada 8 días. Mi papá toma mucho y ese es un motivo frecuente de discusión. Cuando mi mamá se enoja, grita y a mi padre no le gusta dejarse y se arma la discusión. A veces también pelean por la escuela, cuando me piden cosas y necesitan dinero” (F-dos-15).

En este sentido, vivir y convivir con la violencia dentro de los hogares, se convierte en un círculo que involucra no solamente a los padres, la víctima y el victimario (la mujer y el hombre) sino también a los hijos o hijo. El abuso de poder que se comete para doblegar a la mujer mediante el empleo de la fuerza física, psicológica, económica o social se convierte en una experiencia inmediata de violencia para quienes se encuentran cerca y la viven.

Así, los niños/as y adolescentes que han presenciado o sufrido en carne propia hechos de violencia en su familia, aprenden que la violencia es una forma legítima de resolver conflictos. Además que la desigualdad de género, y sus efectos, repercute en la percepción y vivencia que se tiene de la relación de pareja y de la familia. Es decir, se sigue enseñando que los hombres son superiores a las mujeres y por ende, se justifica su acción violenta hacia ellas o bien, a los hijos.

Al contextualizar la escuela a través de la dinámica familiar, otro dato que emana y se encuentra presente en varios de los testimonios es el relacionado con la brecha digital, diversos casos muestran ese distanciamiento tecnológico. No olvidemos que hoy en día el conocimiento da poder y quien no cuenta con las herramientas para tener posesión de dicho conocimiento, pesimistamente se encuentra excluido, he aquí una de las voces:

“En mi casa no tengo computadora y cuando voy al internet namás bajo mis canciones y cuando nos dejan tarea luego le pagamos al muchacho y nos busca la tarea y él nos la imprime, a mí la verda, no me gusta o luego, solamente a ver lo del face y ya” (F-uno-15).

Otra voz se deja escuchar:

“No tengo computadora y cuando nos llevaron a computó en la escuela, me dio mucha pena, no saber dónde se prendía y un amigo se empezó a burlar y me la prendió. Por eso no me gusta, no sé por dónde buscar, así cosas y mejor, cuando voy al interne le pagamos al chavo y te busca tu tarea” (M-siete-16).

Estos casos, no son más que un referente de cómo la pobreza se convierte en un motivo de desigualdad de oportunidades. Ante un *no me gusta*, existe exclusión social, el hecho es que no han tenido un acercamiento a la tecnología, parecen tecnófobos, muestran desagrado por el uso de ella; sin embargo, en su cotidiano acontecer no hay alguien que fomente y ayude a potencializar sus habilidades en ese campo o bien podría pensarse, que se autoexcluyen del uso de la tecnología porque *ahí está en la escuela*. No obstante, se le acerca a ella de una forma predeterminada, solamente a páginas que previamente ya fueron abiertas para que ellos entren, sin

mayor interacción. Hablan del *face* y bajar canciones, sin embargo, “acceder a” tiene un costo económico y eso limita el tiempo de su uso y los restringe de la posibilidad de desarrollar otras búsquedas informáticas.

Dentro de los diversos datos que nos permiten conocer el contexto y que refleja las condiciones de vida de los alumnos, es justamente, el lugar que habitan. Los alumnos provienen de zonas aledañas a la ubicación de la secundaria en dónde estudian, San Lorenzo, Palomas y Ampliación San Agustín. Vienen de la parte de “arriba”, lo que significa habitar las colonias de nueva creación que tienen problemas con la introducción de servicios, falta de pavimentación, insuficiencia en el suministro de energía eléctrica, deficiencia en el servicio de agua y drenaje.

La ocupación de sus padres se encuentra en el sector informal o con empleos de baja productividad y remuneración económica (comerciantes de “chácharas”, lava autos, albañil, chofer, dependientes de algún comercio, trabajadoras domésticas, cargadores). Otro aspecto recurrente que se relaciona con la situación económica de la familia y que influye en el ámbito educativo, es la queja de los profesores sobre la falta de materiales por parte de los alumnos, cuando un alumno incumple con sus materiales: libro, libreta, escuadras, hojas, mapas, biografías, etc., es reportado al orientador técnico y al ser frecuente su incumplimiento, recibe como sanción estar fuera del salón en esa hora de clase, o de la dirección escolar durante todo el turno o a un lado de la sala de orientación, castigo que muchas veces se vive como premio porque significa un día o una hora sin hacer nada.

Cuando es constante la falta de materiales para trabajar en el salón, se cita a los tutores por el incumplimiento del material que deberían llevar sus hijos, las condiciones económicas son el pretexto de que los alumnos no puedan llevar todos los materiales solicitados y entonces, aparece una pregunta ¿Se debe sancionar la precariedad de los alumnos dentro de la escuela?

Planteamiento del problema: Naturalización de la violencia a través de las prácticas de microviolencia

Durante los últimos años, ha existido un interés creciente por investigar el contexto escolar, en sentido amplio está referido a los escenarios de comportamiento donde ocurren las actuaciones de los docentes y de los alumnos, el lugar donde interactúan y donde viven juntos aprendizajes, no necesariamente curriculares, sino también existen patrones de comportamientos portadores de valores, creencias, intereses, sentimientos. Lugar de mediaciones o negociaciones, de experiencias, que reconocidos o no, se encuentran conduciendo las relaciones de convivencia de la comunidad escolar. Y dichos factores que intervienen en el contexto escolar, forman parte de *un contexto social*.

El mundo globalizado en el que vivimos, ha producido el deterioro del estado de bienestar y, por ende, un desigual reparto de recursos, no solamente entre naciones, sino diferencias locales realmente vergonzosas. Ante ese incremento de la desigualdad económica y social tanto a nivel internacional como nacional, producto de la globalización, la pobreza ha sido la consecuencia inevitable de las grandes diferencias socioeconómicas. Y al beneficiar al gran capital y al grupo en el poder, las desi-

gualdades sociales se convierten en símbolo de una violencia, a la que Galtung (1995) denomina “violencia estructural” manifiesta sobre la privación de oportunidades de vida que tienen los sujetos por pertenecer a determinado grupo socioeconómico.

La violencia en la escuela, dice Furlán *et al* (2005) “tiene una larga historia, al mismo tiempo que ha permanecido más tiempo en la sombra” (p. 12), se podría decir que ha sido un fenómeno poco percibido y porque ha pesado más el silencio. El silencio como cómplice de algo que se va legitimando día a día en el salón de clases. “*Lo que pasa en el salón se queda en el salón*”, dice un alumno de tercer grado de secundaria, haciendo alusión a la dinámica de complicidad establecida en el grupo.

En este sentido, es común que los alumnos nieguen la existencia de violencia, ante un no pasa nada “*es la forma común de llevarnos*”, naturalizan como forma de convivir ciertas prácticas de violencia y el silencio se vuelve coparticipe de ese contexto hostil.

El entramado de prácticas que tienen lugar en la escuela y las interacciones entre los sujetos en ese espacio, pueden producir varias modalidades de violencia escolar y cada forma en que se manifiesta adopta ciertas especificidades. Al respecto, es evidente que el tema de la violencia escolar como objeto de estudio es complejo, porque al manifestarse como una problemática heterogénea no puede ser estudiada de manera global, se debe elegir alguna o algunas de las aristas en las que se puede presentar, por lo tanto, vale la pena acercarse a una de esas manifestaciones y para el caso, la microviolencia.

Erick Debarbieux (1999 en Debarbieux y Blaya, 2010) conceptualizó este tipo de violencias cotidianas con el concepto de “incivilidad”, la cual definió como violencias repetidas que trasgreden los códigos de la vida en sociedad y que se encuentran entre el límite de las conductas aceptadas y las no aceptadas. Al estar relacionado el concepto incivilidad con la violencia cotidiana, algunos utilizan indistintamente los conceptos incivilidad o microviolencia, para referirse a ese tipo de prácticas menos espectaculares.

Blaya, Debarbieux, Rey y Ortega (2008) sugiere conceptualizar la

[...] microviolencia, haciendo referencia a la vez a los peri-delitos y a las micro-victimizaciones, a los delitos sin víctimas directas, a la repetitividad y a la frecuencia de desórdenes e infracciones a veces sostenidas y desapercibidas que, cuando no son tenidas en cuenta, perturban el orden escolar y vuelven difícil, imposible, la convivencia” (p. 74).

Tomando como base los principios de esta definición, asumimos que la microviolencia es el concepto que nos permite desentrañar la realidad que está incidiendo de forma negativa en la convivencia escolar.

El aula como espacio de expresión “lúdica”, distancia a los alumnos de las normas que la escuela propone: tolerancia, respeto, solidaridad, comunicación, aceptación, armonía y estos, ponen en acción ciertas prácticas para dinamizar la interacción entre los compañeros que forman parte del subgrupo. Para los grupitos de alumnos que “*así se llevan*” es parte de la dinámica que establecieron para pasar el día, la convivencia se torna violenta pero una forma de violencia que se minimiza, que es difícil de reconocer porque es un trato que se asume como normal, que se refugia ante un “*estamos jugando*”.

En este sentido, la pregunta de investigación que guía el trabajo de investigación es: ¿Cómo han naturalizado la violencia escolar los estudiantes de secundaria a través de sus prácticas de microviolencia como parte de su convivencia cotidiana? Con esto se trata de interpretar las formas en que significan su convivencia los hombres y las mujeres adolescentes en su interacción diaria. Acercarse a sus prácticas de microviolencia permite darle sentido al actuar de los estudiantes y comprender el significado que ellos le otorgan a las mismas, sin perder de vista el contexto donde se inscriben sus interacciones y el tipo de relaciones que originan.

Atinadamente, manifiesta Furlán *et al* (2005) “la mirada se abre y pone en cuestión el funcionamiento de las escuelas, pero también de la sociedad de la que es parte” (p. 14). Es decir, la escuela como espacio de convivencia también da cuenta de ciertas prácticas relacionadas con la violencia y denuncia lo que sucede en ella y en la sociedad.

De tal modo que al escuchar las voces de los estudiantes, observar sus acciones y recuperar sus significados, estamos frente al reto de llevar a cabo una investigación de corte etnográfica: interpretar y comprender. Rebasar los límites de la descripción y encontrar, aludiendo a Geertz, la trama de significados ocultos que encierran las acciones de los sujetos. Al captar el sentido de la acción de los estudiantes de secundaria en la vida cotidiana escolar y explicar la trama de significados que se entretajan en sus interacciones de convivencia, se busca comprender para entender lo que en la escuela acontece en torno a una práctica específica de violencia, la microviolencia.

Pregunta eje de investigación

¿Cómo han naturalizado la violencia escolar los estudiantes de secundaria a través de sus prácticas de microviolencia como parte de su convivencia cotidiana?

Supuesto

A partir de la convivencia cotidiana los adolescentes de secundaria se han acostumbrado a relacionar con la violencia y de forma casi imperceptible la han ido naturalizando, en este sentido, sus prácticas de microviolencia dañan la convivencia perjudicando uno de los pilares de la educación: el aprender a vivir juntos.

Objetivos de la investigación

- Comprender el significado que los estudiantes de secundaria le otorgan a sus prácticas de convivencia y la forma en que han naturalizado la violencia.
- Analizar las voces de los alumnos con respecto a los hechos de microviolencia que viven en la cotidianidad escolar.

Recuperar e Interpretar la forma en que han naturalizado la violencia los estudiantes de secundaria desde sus expresiones de género con respecto a sus prácticas de convivencia en una escuela secundaria del municipio de Chimalhuacán.

La etnografía desde un enfoque fenomenológico

La investigación como proceso artesanal es un acto creativo, es una producción lenta, única, que requiere tiempo y constancia. Mills (2010), como pionero de la concepción artesanal de la investigación parte de la idea que “la ciencia social es la práctica de un oficio” (p. 206). Ese oficio se aprende en la práctica y se construye con imaginación. No obstante, la investigación se realiza con base a la experiencia del investigador y en ese recorrido de generar conocimiento, hay tensión, desilusiones, errores, desvíos y descubrimientos.

Por ello, es fácil enredarse y como dicen, es más fácil mirar los árboles que ver el bosque. Al tratar sobre cierta problemática se parte de algo que se conoce pero que no es suficiente y el interés será la clarificación de lo que se quiere explicar o estudiar, nada más que, producir ese conocimiento dependerá del enfoque con que se mira. Indudablemente, un mismo problema cambia de sentido, según “*el cristal con que se mira*”.

En su texto sobre la *Interpretación de la Vida Cotidiana (1998)*, Piña menciona que el campo de la investigación social es más polémico de lo que pensamos porque no hay consenso sobre la fundamentación conceptual y metodológica, sin embargo, diversos enfoques teórico-metodológicos se disputan el *monopolio legítimo del saber*. Bien podríamos afirmar que esto parece un absurdo, pero en realidad es algo que permea de forma constante las disciplinas sociales, porque hasta el momento no existe la teoría ni el procedimiento de investigación universal.

Sin embargo, no todos los investigadores advierten un problema en esto. Debido a que este problema se ha resuelto y se relaciona con la forma en que reconstruimos la realidad. Desde una concepción de la explicación (*erklären*) propio de las ciencias positivistas donde la pretensión de objetividad y verdad aluden a los métodos de las ciencias exactas y a la comprensión (*verstehen*), relacionada con los estudios hermenéuticos y la forma de recuperar el mundo del individuo.

Así pues, al pensar en un enfoque de investigación para dar respuesta a la pregunta de investigación ¿Cómo han naturalizado los estudiantes de secundaria la violencia escolar a través de sus prácticas de microviolencia como parte de su convivencia cotidiana? Implica de manera evidente incluir los motivos, significados y aspectos subjetivos de los estudiantes de secundaria. Datos que solamente se obtienen del sujeto como fuente de información, ya que el punto de vista subjetivo del actor es la parte medular para interpretar la realidad.

Resulta que desarrollar una investigación cualitativa-interpretativa permite el acceso al mundo de vida del actor y a su percepción e interpretación de la realidad. Pero al mismo tiempo, la huella del investigador está presente en el orden de comprender la realidad. A fin de discernir esto, diremos que la orientación interpretativa se desarrolla y se articula en la *confrontación* objetividad y subjetividad. Si bien es cierto que la investigación es un acto subjetivo del investigador, también tiene como característica una exigencia reflexiva.

El proceso metodológico de la presente investigación se inscribe en una postura etnográfica cuyo interés, según la visión de Erickson (1989) es: "hacer que lo familiar se vuelva extraño e interesante nuevamente. Lo común se vuelva problemático"(p.

208). Invitación que tiene como finalidad ver la vida cotidiana escolar como un mundo lleno de significados, en donde las acciones de los sujetos y sus interacciones *dicen algo* que hay que interpretar. Mirar lo rutinario con extrañeza y constatar que de esa realidad cotidiana emerge una diversidad cultural que forma parte de la trama de la vida social y constituye la fuente principal de los datos a significar permite estar dentro del proceso de construcción social e identificar el sentido de la acción.

Ante la tarea de encontrar en la interpretación el significado subjetivo de la acción, debemos ser capaces de involucrarnos activamente para comprender y reconstruir esa realidad. Nos corresponde introducirnos plenamente al contexto tan cerca y profundo como se pueda, aunque para comprender, escribe Piña (1998) “no se requiere vivir lo que se estudia, sino saber interpretar esa situación específica”(p. 30). Saber lo que los actos significan y cuáles son sus móviles, es comprender el sentido de la acción, pero dicha tarea se dificulta si no se pone énfasis en el entorno en el que ocurren.

El contexto marca profundamente la forma de actuar de las personas y de compartir ciertas acciones. Cuando nos dedicamos a describir lo que sucede dentro de las escuelas o las aulas, sin considerar los aspectos que circunscriben la problemática escolar, el trabajo de investigación no se aleja mucho de una orientación empirista. En el debate sobre cómo organizar el campo etnográfico, encuentra Bertely (2001), en el trabajo de Elise Rockwell una crítica a las investigaciones cualitativas o etnográficas.

En nuestra investigación, se parte de considerar dicha articulación: Lo que sucede dentro de la escuela o salón de clases no es más que un reflejo del aspecto sociocultural donde se encuentran insertos los adolescentes. La percepción de lo que viven y son, se encuentra permeada por el contexto histórico y cultural donde se insertan sus palabras y actos. La escuela se ve entonces, como un campo de problemáticas y una trama de significados que se entretajan en las interacciones produce una simultaneidad de sucesos singulares que transcurren de manera cotidiana.

Así, el trabajo de observación se realizó después de la aplicación de doce entrevistas, en tres etapas: de mayo a junio, en el ciclo escolar 2010- 2011, después durante cuatro meses, de marzo a junio del ciclo escolar 2011-2012 y finalmente, mayo a julio del ciclo escolar 2012-2013, durante dos horas a la semana, tal y como lo autorizaron las autoridades escolares.

Los rostros de la violencia escolar a través de las prácticas de microviolencia

En el presente apartado nuestro propósito central es mostrar la forma en que interpretamos el dato, siempre bajo la lógica de hacerlo de una manera rigurosa a fin de captar sus complejidades. Los datos que presentamos vienen de una gran variedad de formas de adquirirlos; sin embargo, ponemos énfasis en los recopilados a través de la entrevista y la observación y que se relacionan con las principales acciones observadas y/o conversaciones significativas del mundo de vida de los adolescentes de secundaria.

El análisis de los datos es el resultado de un proceso de *descomposición*. Y con ello, nos referimos al procedimiento que utilizamos para trabajarlos. Es decir, ante la tarea de iniciar el análisis de los datos partimos de su transcripción y posteriormente, para facilitar el manejo de los mismos, en los términos de Bertely (2001), realizamos un cuadro dividido en tres columnas; por un lado, la inscripción, en otro, la interpretación y en otro más, las posibles categorías. Y a partir de ello, nos dimos el permiso de jugar con los datos siempre de forma cautelosa y controlada.

Jugar con los datos nos ha brindado la posibilidad de entrar en un proceso constante de interpretación y reinterpretación, lo que ha implicado construir distintas versiones del mundo y de las prácticas sociales de los adolescentes. Así, que ante la tarea de explorar una realidad hemos decidido mostrar algunos de sus fragmentos y compartir los hallazgos.

“Así nos llevamos”

Al interior de las escuelas y las aulas hay cantidad de situaciones que se relacionan con la violencia y que se minimizan cotidianamente, sin embargo, se encuentran definiendo los vínculos de convivencia. Analizar las voces de los alumnos con respecto a los hechos de microviolencia que viven en la cotidianidad escolar, implica dar cuenta de la significación de dichos hechos y el sentido de vida que le otorgan en relación de las propias situaciones que se dan dentro de su contexto social y cultural.

Así, los adolescentes sin querer se refieren a un patrón de convivencia basado en pequeñas dosis de violencia, enmascarada ante un *“así nos llevamos”* o *“estamos jugando”*. Ellos hablan de sus prácticas de convivencia cotidiana y hacen alusión al vínculo de encuentro con sus pares; sin embargo, también narran la violencia que permea esa relación, quien es prácticamente imperceptiblemente pero que va moldeando sus subjetividades.

En las narraciones se expresan una serie de acontecimientos, que nos dan la posibilidad de referirnos a la forma en que van naturalizando la violencia, matizada como parte de su relación de convivencia cotidiana. Las referencias que nos brindan los alumnos a su acción, están provistas de una red de significados que hay que interpretar y comprender permitiéndonos repensar la intencionalidad que conlleva su acción en los intercambios con sus pares.

“Así nos llevamos”, es el sentido de apropiación que narran los estudiantes al dar cuenta sobre su acción cotidiana en torno a una práctica específica de interrelación entre pares. A través de esos discursos, intentaremos responder a la interrogante ¿Qué implica el *“así nos llevamos”* como una práctica que invisibiliza la violencia? Al respecto, al preguntarle a uno de los estudiantes la forma en que se llevan entre hombres, narra lo siguiente:

“No pus de muchas maneras, pero por ejemplo luego las cosas surgen así de repente. La Sombra, bueno así le decimos a un compañero, empezó a hacer su pelota de papel y “yurex” y de repente se le ocurrió quitarle hojas a su libro de historia o de español, ya no me acuerdo a cuál, y cada vez necesitaba más porque la quería bien chonchota y entonces, el Pollo, aventó la libreta de alguien y otro la agarró, no vi quién y la empezó a romper para

*tener más hojas. Y de ahí, nos la llevamos muchos días así rompiendo los libros y libretas, namás porque sí, entre todos los hombres que nos llevamos. Y si salías al receso o a donde fueras o aunque te pararas tantito, tenías que llevar tus cosas o amarrar la mochila a la butaca para que no te quitaran tus libros o libretas porque luego te volteabas y te entrete-
nían, y ya no estaba la libreta y los demás con su risita” (M-tres-16).*

Los estudiantes imprimen su sello en las acciones, establecen sus modos de relación que no emanan, precisamente, de la cultura institucional. Aquí, los adolescentes no hacen referencia a un malestar entre ellos. No se sienten agredidos, aparentemente su relación está cubierta de acciones inofensivas, pero hay un ocultamiento de la agresión, que muchas de las veces se justifican dentro de lo que se espera de los estudiantes en esa etapa de desarrollo.

La violencia natural entre los adolescentes de la que habla Dubet y Martuccelli (1998), debe ser concebida como parte de la vida escolar. Pero el sentido que le damos es que dichas prácticas pueden contener acciones que promueven agresión y coadyuvan a naturalizar la violencia en sus vínculos de interacción. Ante la acción acontecida, podemos pensar que los adolescentes descargan agresión sobre sus pertenencias y muestran sus tendencias destructivas al romper libretas y libros, pero a su vez luchan por su seguridad, cargan sus mochilas o las amarran ante la amenaza de un medio escolar hostil que ellos mismos están generando.

La intencionalidad de hacer daño aparece como acción, no es solamente un juego que les provee de entretenimiento y diversión, muestran que el aula y la escuela son espacios de poder. Entre la risa y la agresión hay un victimario. El alumno que haya quedado con todas sus libretas y libros intactos, demuestra la habilidad no sólo de

cuidar sus cosas, sino de mantener el control. Para Bonino (2003), la destreza de protegerse y mostrar de manera preponderante su coraje y su poder, tiene relación con estar considerado como un hombre agresivo y viril. Y efectivamente, los hombres del grupo saben a quién someter y a quién respetar y en la medida de lo posible buscan no involucrarse directamente con quien se muestra más decidido.

También encontramos que, de manera constante se pone a prueba el aguantar, no sólo como parte de lo masculino sino como una forma de integración al grupo, de lealtad. No quejarse de la situación, no mencionar lo que acontece, te convierte en parte del grupo y el silencio es la clave para permanecer dentro. El silencio, la complicidad y la lealtad, se rompen cuando los alumnos hablan de lo que acontece, ya sea porque sienten intimidación de sus profesores o de sus compañeros ante una situación de acorralamiento, de lo contrario, el silencio se convierte en el fantasma que acompaña las acciones que suceden en el grupo. Nadie habla de lo que se vive en el grupo pero, si el problema es defender la integridad física, se buscará el momento del desquite. Dando otro significado a la acción, la cual ya no es espontánea sino que conlleva una intención de venganza, de provocar algún perjuicio, entonces, provoca que los demás estén a la defensiva para evitar algún daño y como forma de protección.

En esta realidad escolar donde se ha ido naturalizando la violencia, encontramos a los alumnos formando parte de un contexto social adverso, lo que supone dificultades para erradicar la violencia como parte de su cultura. ¿A que nos referimos con esto? Es bien sabido que, el contexto social como los procesos personales, son condi-

ciones que influyen sobre los actos de los sujetos. Según Souto (2000) “la violencia se aprende, de allí la importancia de los contextos violentos que son promotores de violencia aprendida” (p. 202).

Insertos en un municipio donde prevalece la *cultura de la violencia*, término utilizado por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2003 en Ortega *et al.* (2010) para establecer una conexión entre violencia y pobreza, “en la que el abuso de poder, la injusticia y el sometimiento se asimilan como formas naturales de convivencia y se extrapolan a todos los ámbitos de la vida social (familia, escuela y comunidad)” (p. 254). Esto significa, entre otras cosas, que el ambiente sociocultural provee de significados al individuo en la medida en que hay una implicación en ese ambiente pero a la vez una reacción al mismo.

Es decir, nada es plano ni lineal, vivir en un ambiente violento no significa reproducir la violencia, sin embargo, la cultura del contexto social se hace presente al ofrecer opciones violentas para resolver los conflictos. Y dependerá del sujeto practicarla o no y/ o modificar su historia cultural.

En ese juego de la violencia que se encuentra presente en las relaciones de los adolescentes, atentar contra otro y para el caso, contra sus posesiones: libro y libreta, se significa como un estar expuesto a la inseguridad y ante ello, han optado por responder agrediendo. Manifiesta Pérez (2000) que, “la cultura social penetra tanto los ritos y costumbres grupales como los intereses, expectativas, rendimientos y formas de comportamiento de los individuos que interactúan en la escuela” (p. 126).

Desde esta perspectiva, los alumnos van aprendiendo a responder a la violencia con agresividad defensiva, es decir, a defenderse agrediendo. La escuela es representada como un espacio donde se aprende a estar a la defensiva. La vida social y cultural se convierte en la plataforma simbólica que marca a los sujetos en su forma de vivir y de pensar, asimismo provee de recursos y capitales culturales y sociales que les permiten tomar decisiones, entre ellas, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responder de acuerdo a la elección y decisión adoptada en un contexto determinado. Y ante un *“así nos llevamos”*, se entretajan las producciones culturales para dar paso a una forma peculiar de manifestar la microviolencia.

Ante este marco de referencia en el que tienen lugar las prácticas educativas y la socialización de los adolescentes de secundaria, la dinámica institucional denuncia un fracaso en el ámbito de las relaciones. Es decir, la escuela presenta dificultades para el cumplimiento de su función social como promotora de la convivencia. En este sentido, si la situación social permea la vida interna de la escuela y sí el escenario de la convivencia dentro de la misma no es muy claro en términos de sus reglas, esto dificulta la posibilidad de afrontar los aspectos relacionales. Acerca de esto, una de las alumnas entrevistadas nos permite señalar la falta de un escenario claro de la convivencia que presenta la institución:

“En la escuela hay normas de cómo ir o estar presentados y cómo comportarte en el salón, no dicen sobre el respeto ni nada entre alumnos, no, por ejemplo, las normas del grupo: no levantarse, estar callado. Si te sales te llevan con el Orientador y si no cumples con el reglamento, también. Además no venir maquillada, ir sin copete de cabello, marcar los libros, tus tenis sólo pueden ser blancos, pants los piden como pantalones de mezclilla (no ajustados), no meter maquillaje” (F-tres-14).

Asimismo, otro alumno enfatiza lo que le es más significativo del reglamento escolar:

“Las reglas para comportarse son: pararse cuando llega el maestro, no ir al baño después de receso, levantar la mano para participar y no levantarse. En la escuela el castigo más frecuente por hacer algo es bajar puntos” (M-uno-15).

¿Qué prioriza esta escuela en su organización escolar? Un predominio de la disciplina formal (*no levantarse, estar callado, no ir al baño*), autoritarismo (*pararse cuando llega el maestro, bajar puntos al no hacer caso a las indicaciones o a la falta de atención*) y homogeneidad en la presentación: uniforme, peinado, corte de cabello, tenis color blanco, largo de la falda, corte del pantalón, en fin, queda muy claro, que esa configuración organizativa escolar ha descuidado concretar las directrices que fomenten la construcción de una convivencia más sana en la práctica educativa. En esa institución escolar, basándonos en Pérez (2000), podríamos pensar que se ha priorizado la organización instrumental, lo que significa que no es un espacio de vida sino sólo un instrumento académico que cumple las funciones que le asigna el sistema: *transmitir conocimientos y evaluar aprendizajes*.

Es bien cierto, que cada escuela constituye de manera propia su forma de establecer los intercambios interpersonales y curriculares, sin embargo, la enseñanza y la convivencia no deben ser consideradas como dos partes diferentes e independientes. Asimismo, la cultura institucional, afirma Suárez (2010) “se encuentra plagada de contenciones, disciplinamientos y dispositivos que vienen de antaño y que sancionan y que excluyen las diferencias en busca de la sumisión de los jóvenes a los valores, símbolos, saberes y comportamientos hegemónicos” (p. 91).

Es decir, mientras la cultura institucional se siga promoviendo como un instrumento mecánico para la reproducción y la legitimación social (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1977), de todas formas, la trama oculta de las interacciones transformará el sentido del funcionamiento de la institución. Una cosa es la apariencia institucional y otra, la realidad. Cuando el objetivo institucional se reduce a una organización instrumental, disociando los contextos, despersonalizando las relaciones y disimulando los intercambios a través de normas y reglas de control, difícilmente se logrará un equilibrio, lo que determinará el sentido real de las interacciones sociales en la escuela. Esta forma de relación implica siempre una relación de fuerza y de tensión entre el ser y el deber ser.

Hemos evidenciado que la dinámica escolar se constituye a través de la cultura social y la institucional, las cuales se encuentran presentes tanto en los intercambios académicos como en los interpersonales. Y se objetiva en los comportamientos, en las rutinas, en los ritos y costumbres, en los roles, las normas, los códigos que se asumen como parte de la vida individual y colectiva de la escuela. Pero no solamente esas culturas marcan la vida escolar, para Pérez (2000), la compleja estructura escolar conlleva a un cruce de culturas que provocan tensiones, aperturas, restricciones contrastes en la construcción de significados. De tal manera, factores sociales como organizativos institucionales y expresiones juveniles se encuentran ligados a los problemas de violencia escolar.

Puede decirse que más allá de otras causas, la tensión entre el deber ser institucional y las expresiones de los adolescentes o cultura juvenil se confrontan de manera permanente porque se mueven bajo perspectivas diferentes e intereses diversos.

Uno de los problemas que refleja esa disociación toma sentido porque lo más significativo de asistir a la escuela para los alumnos no es la vida académica ni el conocimiento, sino la convivencia. Estar con sus amigos y convivir con ellos, adquiere una importancia sustancial porque reconocen que en ese encuentro manifiestan autonomía del mundo adulto que les rodea, expresan su forma de ser, de sentir, producen sus propios códigos de interacción. Así pues, se alejan de lo dispuesto por la institución escolar.

La vivencia de una cultura generada por ellos, adquiere sentido porque no corresponde a ninguna imposición, no obstante, manifiesta oposición a los esquemas de conducta rutinarios e inflexibles de la escuela. Concretamente, la cultura que emana de los adolescentes desplaza y sustituye a la escolar y da paso a la construcción de sus prácticas, patrones de comportamiento, modos de ver la vida y formas de ser estudiante.

“No me gusta ser apretada”

Sin perder de vista la intención planteada al principio de referirnos a la escuela como espacio significativo de convivencia para los adolescentes y de señalar cómo la relación entre pares se encuentra mediada por el significado de *“así nos llevamos”*, persistimos que confiere sentido, porque nos referimos a las formas propias de expresión de los adolescentes, donde la acción responde a intereses comunes y a un conjunto de prácticas vinculadas a su contexto sociocultural.

Los adolescentes como miembros de una sociedad, también son el reflejo de lo que sucede en ella. La necesaria contextualización de los discursos y acciones, nos permiten una mejor comprensión de lo que ocurre en el ámbito escolar. Con relación a la expresión del “*así nos llevamos*”, lo enunciado por una alumna dice lo siguiente:

“Por lo regular las mujeres nos llevamos entre mujeres, pero solamente con las de tu grupito y de ahí, hay quienes se llevan con los hombres, yo si me llevo con ellos, no me gusta ser apretada. Nos llevamos a pegarnos o a que te quiten tus cosas, a muchas cosas. Por ejemplo, cada que cambia la hora, este... cuando termina la clase del maestro de matemáticas o de formación, así cualquiera, te pegan y dicen “cuartos” y para que no te peguen levantas el dedo gordo, pero cuando te descuidas y se te olvida, te pegan fuerte, según es en los brazos, pero luego te pegan en la espalda. Es mejor agarrarlos descuidados porque así pegas con más ganas porque cuando los ves, ya le bajan a la intensidad y ya no duele tanto. A mi amiga, le pegó el “roñas” y se manchó, porque como un día ella lo agarró descuidado le pegó en la espalda y se escuchó bien fuerte y en eso alguien le gritó a ella una majadería, este...este...pinche perra y luego, él se desquitó y le pegó tan fuerte que la hizo llorar...” (F- tres-14).

En este entramado de relaciones que surgen en la convivencia cotidiana entre alumnos/as, ubicamos que las mujeres que pretenden llevarse o se llevan con los hombres tienen que romper el estigma de “apretadas”, situación que les permite tener mayor libertad de interacción con sus compañeros y de ahí, entrar a otra modalidad de convivencia y de reconocimiento con ellos. Se pone en evidencia el valor que le dan a la integración a un grupo, pero no a cualquiera sino especialmente, al grupo mixto. A sabiendas de que hombres y mujeres están en las mismas condiciones de aguantar no hay concesiones, todos “aceptan” que, entre ellos, exista una permisividad a la agresión: *te pueden pegar, patear o quitar o esconder tus cosas*, lo que se les ocurra.

Es decir, al establecer un código compartido de cómo llevarse, implica el estar de acuerdo con la acción. Es un intercambio de acciones con autorización de responder de la misma manera o quizá con mayor fuerza y sí así fuera, viene el desquite.

Por otra parte, reflejan que las clases se viven como mecanismos de control, hay contención y disciplina, pero al concluir, nada los detiene, es el momento y la oportunidad que tienen para poner en acción sus normas. Antes de que salga el profesor ya están ejecutando sus acciones porque solamente tienen unos minutos, hasta la llegada del siguiente profesor/a para realizarlas. En ese inter, ellos y ellas ya saben qué hacer para evitar la agresión. En el caso de "*cuartos*", el pulgar hacia arriba simboliza protección, pero no basta el de una sola mano hay que mantener los dos pulgares arriba, mostrarse vigilante y a la defensiva, de tal manera nadie tiene el derecho de golpearlos.

Sabemos que para los romanos era símbolo de otra oportunidad de vida. Cuando en los coliseos los gladiadores luchaban entre ellos o contra los leones, quien salía victorioso de la contienda tenía la oportunidad de seguir con vida si así lo manifestaban los espectadores, pulgar arriba, en caso contrario significaba muerte.

Pero estos estudiantes establecieron que es un código de protección para no ser golpeado y ante ello, pondrán énfasis en el mantenerse alertas. En su construcción de convivencia no existe vivir violencia o agresión, sino el descuido. El descuido se simboliza, como la falta de habilidad para estar a la defensiva y en este caso, al olvidar levantar el pulgar, se convierten en el blanco de la agresión. Así, *todos los que se llevan* acuden como abejas a su miel, ese sujeto se encuentra en vulnerabilidad y lo golpean.

Al saberse agredidos, también establecen medidas de seguridad. Los brazos son una de las partes donde se pueden golpear, aunque no falta el manchado (abusivo) quien golpea en la espalda, porque sabe que causa mayor dolor. Quien recibe ese golpe aguanta y generalmente, esperará el momento adecuado para el desquite. Este se entiende como vengar el daño sufrido. Y como en toda relación de violencia, aquí se pone en juego el poder como parte fundamental de demostrar dominio y el hacer daño, sin la intención, clara, de hacerlo.

En el caso de la microviolencia hay un juego constante de roles: víctima- victimario, situación que va permeando la relación porque cuando alguien es víctima muchas veces espera vengarse de la situación vivida para, posteriormente, convertirse en victimario: hombre o mujer. Anteriormente se pensaba que las mujeres eran solamente víctimas, hoy, también se ven implicadas en la violencia, aunque sin duda, la relación género-violencia sigue persistiendo. Es decir, según las investigaciones, es más probable que un hombre corra mayor riesgo de sufrir violencia física a diferencia de las mujeres.

Por otra parte, frente a este intercambio de interacciones, la escuela emerge como un espacio donde se reproduce la violencia de género; "*Pinche perra*", no es solamente la majadería de un estudiante hombre dirigida a una mujer, es un tipo de violencia donde se involucra al género. La fuerza del poder simbólico impone disposiciones de dominación y subordinación entre hombres y mujeres, siempre en relaciones de poder diferencial y desigual.

En esta relación entre pares se permiten los golpes pero que una mujer “abuse” del descuido de un compañero, mueve valores culturales y ella, recibe una agresión verbal más fuerte que el propio golpe. Y cuando ella es golpeada por su compañero, nadie interviene. La violencia de género se basa, justamente, en perpetuar la discriminación y la dominación de un género sobre otro. Pero específicamente, ante este acontecimiento, estamos señalando que existe violencia de género en contra de las mujeres.

Según lo estipulado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1994, la define como “todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer...” (p. 102). De tal manera que este tipo de violencia se mezcla con las otras violencias que se dan en la escuela hasta que se mimetiza y se diluye, formando parte de la normalidad.

“El Raben”

Lo “normal” dentro de la convivencia, descubre desórdenes que generan día a día los estudiantes en la escuela y en el aula y allí se pone en evidencia, una diversidad de acciones que muestran fuertes tendencias a la agresión. Podemos concretar que, el *“así nos llevamos”* es una forma de interacción que se da entre amigos/as y compañeros/as, se apoya en las necesidades de pertenencia y se basa en un trato de familiaridad o de libertad excesiva. Ante esto, permiten abusos, robos, intercambios físicos de rudeza, prácticas de imposición de respeto y dominación.

Asimismo, por su alta significatividad influyen en la conformación de los comportamientos de género. El siguiente testimonio, da cuenta del significado que encierra “*el así nos llevamos*” desde la construcción de una masculinidad hegemónica:

“Luego los hombres les quitan su desayuno a las chavas, o así a quien puedan, o entre ellos mismos. Por ejemplo, el otro día el “Raben” le robo su lunch a la “abuela”, era un topercito de pepinos y se lo llevo atrás. Y llamó a los hombres, los que siempre hacen desastre en el salón y empezaron a comer y a repartirse los pepinos y ya después empezaron a aventarlos por todo el salón. Y la “abuela” no se enojó porque así se lleva con ellos. Bueno, esos chavos, son los que mueven al salón. Y ella, ps, este, no les habla muy bien pero siempre se ríe de lo que hacen y como no dice nada...” (F-cinco-15).

Cabe destacar, según Lojo (2011) que en contextos sociales con fuertes desigualdades los adolescentes pueden asumir el rol de “*chico malo*”, como mecanismo identitario de fortalecimiento entre sus pares masculinos y de oposición a la escolarización. En este sentido, explica porque los adolescentes priorizan su permanencia en la escuela desde la necesidad de mantener la aceptación de su grupo de amigos y no desde los resultados académicos. Así que, el deseo de impresionar a sus compañeros se ve reflejado en sus acciones y no en el mérito académico. Llegar a mostrarse intrépidos los puede conducir a realizar actos que implican violencia, sin importar que tanto daño puedan causar. Y dentro de esta atmósfera de convivencia, van creando una cultura de la violencia, regularmente en microdosis.

Ahora bien, en relación a la situación referida, podríamos pensar que los hombres legitiman su masculinidad no necesariamente a través de la violencia física sino a partir de un ejercicio de legitimación de su autoridad. Pertenecer al grupo de *los que*

mueven al salón, implica identificarse con los “malos alumnos” y como refiere Saucedo (2005), los individuos emplean numerosos recursos culturales que les permiten condensar la identidad que se busca posicionar.

El grupo de alumnos posicionados como “malos” impondrán su jerarquía masculina de poder a través de prácticas colectivas. Uno roba, *el topercito de pepinos* y los demás se integran al reparto del botín y posteriormente, vuelven a legitimar su poder, al *aventar los pepinos por todo el salón*. ¿Qué sucede en el salón ante el hecho acontecido? ¿Por qué el grupo de pares no pone freno a esta situación? Estas interrogantes nos permitieron acercarnos a la realidad, a través de la observación a un grupo de alumnos de tercer grado de secundaria y buscar una respuesta a este panorama que se vive en el salón de clase. Y desde ahí, podríamos pensar que hay una aprobación de las versiones hegemónicas de masculinidad, se desdeña la empatía y la comprensión con quien “sufre” agresión y de manera general, existe complicidad a la violencia.

La mayoría de los adolescentes encuentra el lado *chusco* de la acción acontecida por ese grupo de “malos alumnos”, aunque les parezca un acto de abuso, se ríen y aceptan esa imposición de autoridad. Preponderando esa necesidad de pertenencia, a partir de la cual se conforman sus referentes de unidad. Y ante los que se oponen a esos códigos dominantes, existe confrontación, unos por imponer y ganar estatus grupal y otros, por evitar ser subordinados a los “*alumnos que mueven al salón*”.

Son estas formas de masculinidad dominante las que ejercen mayor influencia en las interacciones cotidianas dentro de la escuela. Este tipo de masculinidad hegemónica, según Connell (2003) “se encuentra fundamentalmente relacionada con el poder,

organizada para la dominación y se resiste al cambio debido a las relaciones de poder” (p. 69). Situación que hace referencia a las formas dominantes y dominadoras de masculinidad que reclaman el ejercicio de influencia y autoridad.

Este tipo de masculinidad hegemónica estructura las relaciones de poder de dominación-subordinación entre los sexos. Y dentro de la escuela, el grupo de pares valida las prácticas sociales relacionadas con la reputación masculina a través de los códigos de masculinidad aprendidos. El siguiente testimonio, nos permite destacar “*el así nos llevamos*” desde una construcción de masculinidad hegemónica:

“Entre hombres nos llevamos pesado, nos decimos de groserías, nos pateamos o nos golpeamos y para todos hay apodos: el gonzo, el cabezón, la cochambres, el sombra, el roñas, la bocho, la sisí, y cuando alguien se ríe y te contesta igual con tu apodo o con el golpe, significa que se lleva y así, significa ps que ya nos llevamos. A mí me gusta esta convivencia así de bravía (y ríe)” (M-siete-17).

La convivencia implica involucramiento y aquí se hace manifiesta la participación del alumno desde lo bravío. Según el Diccionario de la Real Academia Española, lo bravío significa: “Que tiene costumbres rústicas por falta de buena educación o del trato de gentes” (p. 408). Situación que hace referencia a lo salvaje, a lo inculto y desde lo enunciado por el alumno es, una valoración a partir de su experiencia con respecto a lo que es para él relevante dentro de las prácticas de convivencia entre compañeros.

El hecho de mencionar su gusto por lo pesado, hace alusión a un ambiente de intercambios agresivos. Lo que significa de antemano, un escenario de “malas prácticas” que se reflejan en la forma de llevarse con sus compañeros: agresión verbal, apodos e infinidad de acciones donde se faltan al respeto constantemente y que al formar parte de la convivencia diaria se convierte en algo habitual.

En esa relación de *convivencia bravía*, los adolescentes aprenden que en la relación no hay paridad, la existencia de un agresor y una víctima legitiman el ejercicio de poder. La participación de los alumnos que de forma más visible portan una forma dominante de masculinidad, buscaremos conseguir un lugar en la jerarquía del poder, ya sea en el grupo, en el salón, en la escuela y se encargarán de mantener el control en el grupo-clase a través de numerosas prácticas culturales que les conlleve a ser reconocidos como el grupo dominante.

Es necesario enfatizar, apoyada en Connell (2003 en Ortega et al, 2010), que la característica principal de la hegemonía, es su reclamo por la autoridad más que por la violencia directa. Aunque la violencia a menudo sostiene a la autoridad.

Este panorama del “*así nos llevamos*” entreteje un gusto por lo bravío y un ambiente de “malas prácticas” en donde el eje constitutivo es la masculinidad hegemónica. Con esto manifiestan Ortega et al. (2010) “la violencia que supone ser acosado, intimidado, excluido, ridiculizado o en cualquier forma maltratado por otro u otros compañeros, termina convirtiéndose en elemento de la microcultura de los iguales y de esta forma en factor de riesgo” (p. 35). Es decir, cuando un grupo de alumnos han hecho de la agresión su forma de expresión, interrelación e integración, la convivencia dentro de la escuela no suele ser muy sana.

Nos atrevemos a comentar que, con este tipo de conductas es probable que se produzcan dos situaciones en la escuela: dificultad para impartir clase, ya que por muy reducido que sea el número de alumnos que alteran la “normalidad” van generando un ambiente difícil y por otra, se hace visible la imposibilidad de la escuela para frenar este tipo de convivencia.

Conclusión

La vida diaria de los adolescentes en secundaria se ve marcada por el tipo de convivencia que ahí establecen, en donde la lógica de los alumnos es diferente a la de los adultos. Es decir, mientras que para los alumnos la convivencia transcurre sin problemas, los adultos vemos que viven un ambiente que propicia un problema de violencia. Pero un tipo de violencia que no se ve, ni se vive como tal, que se ha ido naturalizado a través de ciertas prácticas: golpearse, decirse de groserías, llamarse por apodos es tan normal, en donde los alumnos no se sienten ofendidos. Porque comparten lazos fraternos y de compañerismo, formas de identificación entre pares de acuerdo a la propia identidad, instauran sus propias reglas y normas, y demuestran una relación intensa de unión, pero a la vez establecen una convivencia que se encuentran llenas de pequeñas ofensas, las cuales se minimizan y se asumen como parte de su trato cotidiano y que se refugia ante un *“estamos jugando”* o un *“así nos llevamos”*. Creando una justificación de la violencia y su naturalización.

La cotidianidad escolar se encuentra llena de sucesos que revelan la dinámica establecida por los estudiantes en su convivencia y pone en evidencia las formas en que interactúan hombres y mujeres y la repetitividad con que se agreden desdibuja el

problema de violencia para ellos, porque se vuelve ampliamente aceptada y tolerada, sin embargo, apoyada en la posición de Blaya (2010) y de Blaya y Debarbieux (2010), estamos frente a un problema de microviolencia escolar, justamente por la repetitividad con la que se ejecuta, por la cotidianidad que asume y porque no hay una víctima o victimario específico.

En las relaciones intersubjetivas de convivencia cotidiana los estudiantes de secundaria van naturalizando una violencia que parece aceptada incluso por la institución porque el límite se hace expreso para las situaciones extremas de manifestación de la violencia. Mostrando con ello, que la escuela solamente sanciona las formas de relación que conducen a una violencia extrema y las manifestaciones cotidianas de *"llevarse"* son toleradas, en tanto no generen problemas a la institución, al grupo o de forma individual. Al mismo tiempo, las voces de los estudiantes permiten acercarnos a las prácticas de microviolencia que acontecen en la escuela, visibilizando el tipo de convivencia que establecen cotidianamente y las formas de expresión en las que se manifiesta el fenómeno.

Las prácticas culturales de los adolescentes están atravesadas por la construcción de su identidad de género y el ejercicio de la microviolencia tiende a reflejar los estereotipos sobre la masculinidad o femineidad más arraigada en la sociedad. Es decir, las formas de convivencia están atravesadas por relaciones de poder, ocultando su arbitrariedad e imposición de significados al presentar como legítimas ciertas formas de interrelacionarse. Bien sabemos que en la acción de someter no hay paridad y mucho menos, si el género se atraviesa.

Referencias

- Bertely, M. (2001). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México: Paidós.
- Blaya, C. (2010). "Violencia en los centros educativos. Perspectivas europeas". En Furlan, A., Pasi-lla, M., Spitzer, T. y Nashiki, A. (Comps.) *Violencia en los centros educativos. Conceptos, diagnósticos e intervenciones* (pp. 17-42). Buenos Aires: Noveduc.
- Blaya, C., Debarbieux, E.; Rey, R. y Ortega, R. (2008). "Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia". En *Revista de Educación*, 339, 293-31. Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339_13.pdf
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. y Passeron, J. (1977). *El Oficio de Sociólogo*, México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P.(2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2003). *Estrategias educativas para la prevención de la violencia. Mediación y diálogo*. Madrid: Guía de Orientación. Cruz Roja Juventud.
- Debarbieux, E. y Blaya, C. (2010). "Sociología y Violencia escolar: un enfoque contextual". En Rosario Ortega (coord.) *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada
- Furlán, A., et al. (2005). *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros escolares*. México: Universidad de Guadalajara.
- Galtung, J. (1995). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bilbao: Gernika Gogoratuz.
- Miranda, F. (2010). "La reforma curricular de la educación básica". En Alberto Arnaut y Silvia Giorguli, (coords), *Los grandes problemas de México. VII Educación*. México: COLMEX.
- Míguez, D. y Gallo, P. (2012). "Conflictividad Escolar y modelos de autoridad. Tensiones desde los años 60". En Kaplan, C: y Bracchi; C. (Comps.). *Imágenes y discursos sobre los jóvenes* (pp. 199-222). Buenos Aires: UNLP.
- Mills, W. (2010). *La imaginación sociológica*. México:Fondo de Cultura Económica.

Ortega, R. y et al. (2010). *Agresividad injustificada, Bullying y violencia escolar*. España: Alianza.

Pérez, A. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

Piña, J.(1998). *La interpretación de la vida cotidiana escolar. Tradiciones y prácticas académicas*. México: UNAM-CESU.

Saucedo, C.L. (1998). "Los alumnos de la tarde son los peores. Prácticas y discursos de posicionamiento de la identidad de alumnos problema en la escuela secundaria". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26, 641-668. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002603.pdf> [2018: 23 de Mayo]

Souto, M. (2000). *Hacia una dinámica de lo grupal*. México: Niño y Dávila Editores.

Secretaría de Educación Pública. SEP. (2006). Acuerdo número 384 por el que se establece el nuevo Plan y Programas de Estudio para la Educación Secundaria. México: SEP.

De la coordinadora

Fabiola Hernández Aguirre

Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México, FES Aragón. donde también es docente y tutora del Posgrado en Pedagogía. Coordinadora, tutora y Asesora del Departamento de Posgrado en la Escuela Normal de Ecatepec. Cuenta con numerosas publicaciones de formación para la investigación, formación docente e interculturalidad crítica para la paz. Miembro del Cuerpo Académico en formación (CAEF) ENECAT-CA-2 *Educación intercultural: diálogos de saberes*. Integrante del Comité de Fomento Editorial de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio en la Ciudad de México (DGENAM). Integrante del Nodo Ecatepec de la Red de Investigadoras/es Educativos en México (REDIEEM).

Sobre las autoras y autores

Fabián Martínez Hernández

Doctor en Pedagogía Moderna por El Claustro Mexicano de Ciencias Sociales, miembro del Cuerpo Académico en formación *Educación intercultural: diálogos de saberes*, cuya línea de investigación se centra en los estudios de subalternidad en los procesos de formación docente. A partir de la cual ha generado diversas publicaciones en capítulos de libros, revistas indexadas a nivel nacional e internacional. Miembro del

Cuerpo Académico en formación (CAEF) ENECAT-CA-2 *Educación intercultural: diálogos de saberes*. Integrante del Cuerpo Académico Integrante del Comité de Fomento Editorial de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio en la Ciudad de México (DGENAM) y del Nodo Ecatepec de la Red de Investigadoras/es Educativos en México (REDIEEM).

Imelda Álvarez García

Doctora en Educación por la Universidad IEXPRO. Profesora de la Escuela Normal de Ecatepec en las Licenciaturas de Inclusión Educativa y Educación Física. Miembro del Cuerpo Académico en formación *Educación intercultural: diálogos de saberes*. Donde ha publicado en torno a formación y estésis, interculturalidad, género y cuerpo. Psicoterapeuta. Miembro del Cuerpo Académico en formación (CAEF) ENECAT-CA-2 *Educación intercultural: diálogos de saberes*. e integrante del Nodo Ecatepec de la Red de Investigadoras/es Educativos en México (REDIEEM).

Víctor J. 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.

Evelyn Cervantes Cerón

Doctora en Pedagogía Moderna por El Claustro Mexicano de Ciencias Sociales. Investigadora educativa en la Escuela Normal de Ecatepec y miembro de Cuerpo Académico en Formación *Educación Intercultural: Diálogos de saberes*. Responsable de la Unidad de Planeación, Seguimiento y Evaluación. Tutora y asesora académica en dicha institución. Miembro del Cuerpo Académico en formación (CAEF) ENECAT-CA-2 *Educación intercultural: diálogos de saberes*, así como integrante del Nodo Ecatepec de la Red de Investigadoras/es Educativos en México (REDIEEM).

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. Miembro del Cuerpo Académico en formación (CAEF) ENECAT-CA-2 *Educación intercultural: diálogos de saberes*. Integrante del Nodo Ecatepec de la Red de Investigadoras/es Educativos de México (REDIEEM).

Diana Paola Rosas Covarrubias

Licenciada en Educación Primaria y egresada de la Maestría en Interculturalidad para la Paz y los Conflictos Escolares (MIPCE) ambas en la Escuela Normal de Ecatepec del Estado de México. Docente de educación básica y educación superior. Ha participado en Congresos y Foros Nacionales e Internacionales. Sus reflexiones están centradas en problematizar al “Otro” de la educación desde la perspectiva de la Interculturalidad crítica y la alteridad.

Jonathan López Hernández

Licenciado y Maestro en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Con experiencia docente en educación básica. Actualmente, es asesor de docentes de educación superior. Con publicaciones en el campo de la formación y la alteridad.

Karla Mireya Villeda Romero

Licenciada en Educación Secundaria con especialidad de Química. Maestra en Interculturalidad para la Paz y los Conflictos Escolares. 8 años de experiencia como docente de educación secundaria.

María de los Ángeles Martínez Álvarez

Licenciada en educación secundaria (especialidad lengua extranjera inglés). Con 18 años de servicio trabajando como docente horas clase en nivel secundaria impartiendo la materia de inglés, artes e historia. Actualmente, es subdirectora escolar de nivel secundaria con certificación de B 1 CENNI. Maestra en Interculturalidad para la paz y los conflictos escolares de la Escuela Normal de Ecatepec.

Daniela López Montiel

Docente de Educación básica. Egresada de la Licenciatura en Educación Primaria. Egresada de la Maestría en Interculturalidad para la Paz y los Conflictos Escolares, ambas de la Escuela Normal de Ecatepec. Ha participado en Congresos Internacionales y publicado en torno al campo de los saberes otros.

María del Socorro Oropeza Amador

Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México, FES Aragón. Tutora del posgrado en Pedagogía de la UNAM-FES Aragón y de la Maestría en Interculturalidad para la Paz y Conflictos Escolares, en la Escuela Normal de Ecatepec. Docente en la Normal de Tlalnepantla. Cuenta con diversas publicaciones en torno a la formación, investigación, narrativa e interculturalidad crítica para la paz. Colabora-

dora del Cuerpo Académico en formación (CAEF) ENECAT-CA-2 *Educación intercultural: diálogos de saberes*. Integrante del Nodo Ecatepec de la Red de Investigadoras/es Educativos en México (REDIEEM).

María del Carmen Gallegos Argüello

Licenciada en Sociología por la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Aragón. Maestra en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Aragón. Candidata a Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Aragón. Experiencia laboral en Educación Básica, nivel secundaria.