

Significaciones en diálogo desde la experiencia docente: tensiones entre el estatismo y la metamorfosis

Fabiola Hernández Aguirre
Laura Guadalupe Zárate Moreno
Coordinadoras

IV Congreso
Internacional de
Transformación
Educativa



*Amapsi
Editorial*



Significaciones en diálogo desde la experiencia docente: tensiones entre el estatismo y la metamorfosis es un libro editado por Amapsi Editorial, calle Instituto de Higiene No. 56. Col. Popotla, Alcaldía Miguel Hidalgo. C.P. 11400. Tel. 55-4649-0254. Editor responsable: Javier Armas. ISBN: 978-607-7506-42-3. Responsable de la actualización de este libro: creamos.mx, Javier Armas. Calzada Santa Anita 250. Alcaldía Iztacalco. C.P. 08200. Fecha de última modificación: 15 de julio 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. SIGNIFICACIONES DE EXPERIENCIAS DOCENTES. POSIBILIDADES Y DOLORES.....	5
SIGNIFICAR LA EXPERIENCIA VIVIDA DEL SER-DOCENTE. INICIADOS EN INVESTIGACIÓN.....	12
María del Socorro Oropeza Amador <i>Escuela Normal de Ecatepec/Universidad Nacional Autónoma de México</i>	
DE LA RE-SIGNIFICACIÓN A LA METAMORFOSIS DE LA DOCENCIA COMO PROYECTO.....	40
Eusebio Olvera Reyes <i>Escuela Normal de Especialización “Dr. Roberto Solís Quiroga” – Universidad Pedagógica Nacional</i>	
ALTERATIVAS DE INTERVENCIÓN PARA ATENDER CONFLICTOS Y VIOLENCIAS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR.....	57
Josue Alan Soto Carrillo <i>Escuela Preparatoria Oficial Número 171, México</i>	
EN DONDE HABITO, CREZCO Y ESTÁN MIS QUERENCIAS.....	74
Miriam Hernández Neri <i>Preparatoria Oficial 171 (EPO171)</i>	
PODER- IDENTIDAD DE LA DOCENCIA FRENTE A LA ALTERIDAD.....	84
Diana Paola Rosas Covarrubias <i>Escuela Normal de Ecatepec.</i>	

Significaciones en diálogo desde la experiencia docente:
tensiones entre el estatismo y la metamorfosis

**DECONSTRUIR LA IDEA DE SER Y ESTAR JUNTOS EN LA ESCUELA: GESTIÓN
COMUNITARIA.....103**

Evelyn Cervantes Cerón, Fabiola Hernández Aguirre,
Fabián Martínez Hernández

Escuela Normal de Ecatepec Red de Investigadoras/es Educativos en México (REDIEEM)

**REPENSAR LA INTERCULTURALIDAD EN LA ESCUELA NORMAL DESDE LA
PERSPECTIVA HERMENÉUTICA ANALÓGICA.....121**

Víctor Joel Echeverría Valenzuela

Escuela Normal Regional de la Montaña del estado de Guerrero

Red de Investigadoras/es Educativos en México (REDIEEM)

INTRODUCCIÓN. SIGNIFICACIONES DE EXPERIENCIAS DOCENTES. POSIBILIDADES Y DOLORES

Este libro está integrado por ponencias presentadas en el IV Congreso Internacional de Transformación Educativa. Trabajos que corresponden al Eje Temático No. 6 *Sentidos y significados del Ser Docente*. Los capítulos que componen esta obra son reflexiones e investigaciones que se centran en una de las dimensiones clave de la educación formal: las significaciones de los y las docentes. Las discusiones desarrolladas en los constructos que configuran este texto, representan un abanico que permiten vislumbrar diversos ángulos de experiencias docentes desde donde se piensa y se vive su labor. Sus tensiones, sus retos, ambigüedades, sedimentación y posibilidades de movimiento, son el foco de construcción de cada una de las aportaciones que se encuentran en estas páginas.

Las significaciones entendidas como acción ejercida por los sujetos para significar una manifestación humana (símbolo, hecho, acto) son fundamentales para dar cuenta de los mundos creados y compartidos desde la acción social. Significaciones que se generan en contextos socioculturales enmarcados por relaciones de poder que signan formas de ser y de vivir. De este modo, si partimos de que el significado no tiene un carácter natural y dado por una realidad externa a los sujetos, sino que es un producto relacional y en permanente cambio. Las significaciones de los y las docentes nos conducen al dinamismo que implica su accionar a partir de la relación con sus las realidades educativas desde el germen de la cultura. De este modo, acercarnos a este mundo de significación docente nos permite comprender sus urgencias y emergen-

Significaciones en diálogo desde la experiencia docente: tensiones entre el estatismo y la metamorfosis

cias; dolores compartidos y horizontes proyectados a partir del sentido creado como resultado de la relación con los otros. Sentido que objetiva la posibilidad del nosotros de la realidad educativa y, también de lo (s) excluido(s) de ese nosotros como significación.

Así, los trabajos que se integran en este espacio, recuperan el hacer docente significado como experiencia. Esta última entendida desde la tradición hermenéutica, no es lo que pasa como exterioridad de mundo, es lo que nos pasa como aprehensión, producto de padecer algo, es irrupción, acontecimiento que nos trastoca y que ya no nos permite ser los mismos. La experiencia desde este marco, nos habla de procesos de subjetivación, que se generan en conjunto con el otro. Para el caso de los y las docentes, el otro puede tener el rostro de sus estudiantes, sus pares, sus autoridades inmediatas, los padres de familia. El otro como experiencia, aquel que lo interpela, le sale al encuentro, lo desestabiliza, lo pone en duda. Por lo tanto, la experiencia implica génesis, es vivencial, es movimiento e implica metamorfosis.

Este texto, por tanto, recupera significaciones de las experiencias docentes que nos hablan de inquietudes, marcas y huellas que forman y transforman. Así, frente a un contexto sociopolítico que en los últimos 30 años impuso formas de relación educativa bajo el signo de la exterioridad. Estos trabajos muestran implicación. En contraste con los docentes atrapados en un marco de profesionalidad estandarizada; práctica educativa técnica en búsqueda de resultados; que exige una pedagogía instrumental, homogeneizadora y depredadora del ser de los sujetos como lectura abierta del mundo. Las reflexiones ´plasmadas en estos capítulos nos presentan experiencias de mundo desde territorios y diversidad. Son trabajos que nos muestran significaciones docentes en tensión, frente a un sentido determinado por las necesidades de acumu-

Significaciones en diálogo desde la experiencia docente: tensiones entre el estatismo y la metamorfosis

lación capitalista. Mercado educativo que condicionó el saber pedagógico y redujo a los docentes a ser operarios de un sistema.

Aunado a las contradicciones que las docencias viven desde este marco hegemónico, vivimos el dislocamiento provocado por la pandemia del COVID 19, de lo que transcurre como certeza producto de lo cotidiano. La desigualdad, la injusticia, la exclusión, las pérdidas, la depredación constante de nuestra madre tierra no solo continúan, sino que se ha exacerbado su presencia y tamaño. Así, los docentes vivimos en tensión permanente frente a una crisis de la educación formal como un sin sentido de gran parte de su accionar para las infancias y juventudes. Marco de significación que es reflejo de la urgencia de nuevos relatos que nos permitan narrar (nos) y vivirnos como educadores de manera distinta para ser juntos. Ante este panorama, la docencia vive entre lo dado y la búsqueda de alternativas para nuestras comunidades.

Docencias que se viven en un contexto hegemónico con movimiento y sedimentación que se objetivan en urgencias, padecimientos y vacíos que son recuperadas por los autores de los trabajos que se encuentran en este libro. Significaciones de experiencias docentes que dialogan desde esas dolencias. Diálogo con realidades sedimentadas y en tránsito, con su ser y no ser, con sus búsquedas; diálogo con sus estudiantes, con sus pares, con sus posibilidades y con sus metamorfosis.

De este modo, en este libro encontramos significaciones docentes que, desde el cuestionamiento y la investigación, nos muestran experiencias que se generan en el marco de la educación media superior y superior. Desde escuelas ubicadas en los Reyes Acaquilpan Estado de México, hasta una escuela Normal de la Montaña de Guerrero. Experiencias que presentan voces y cuerpos de los actores educativos, que invitan a reflexionar (nos) desde nuestro ser docente. Cada capítulo de este libro refiere el

Significaciones en diálogo desde la experiencia docente: tensiones entre el estatismo y la metamorfosis

cuestionamiento de prácticas cotidianas, que develan, desnaturalizan e invitan al rompimiento y a la necesidad de construir nuevas hegemonías.

Desde esta búsqueda, el primer capítulo de este libro, es una reflexión de María del Socorro Oropeza Amador, titulada: *Significar la experiencia vivida del Ser-docente iniciados en investigación*. En este trabajo, la autora plantea la trascendencia de vivir la experiencia del construir docencia en diálogo con la investigación. En este sentido, la autora recupera la experiencia vivida tanto de estudiantes recién egresados de la licenciatura, como de docentes iniciados en la práctica de investigación intercultural. Los cuales, viven la docencia como un proyecto de posibilidad, como forjadores de esperanza durante sus encuentros con el arte de tejer tramas formativas en su ser sujetos de educación. Una práctica que confronta, desde la narrativa-escritura del pensamiento y otorga posicionamiento epistémico en la producción de saber. Investigación como des-colocación por la afección que les sugiere la experiencia con el otro, en su propia construcción del yo docente.

En el segundo capítulo, Eusebio Olvera Reyes nos presenta: *La re-significación de la docencia como proyecto hoy*. Tejido que nos plantea la complejidad que implica la docencia como proyecto. Este último como re-ordenamiento simbólico y de significados de los educadores, no es exclusivo de los sujetos. Este se circunscribe en la periferia o al centro de los escenarios políticos, conjugando la historicidad de las personas y los colectivos; son proyectos que se entretajan con base al bucle individuo-sociedad-especie para conformar una metamorfosis civilizatoria y planetaria.

Ante esta idea, Eusebio Olvera nos invita a cuestionarnos a partir de la re significación como proyecto, este último ¿es un imperativo personal o colectivo, que trastoca mis interacciones con el entorno? ¿Es una coerción que atenta contra mis saberes para atender las políticas educativas y demandas de los centros escolares? ¿Es una inter-

pelación que da respuesta a las demandas de los aprendices? ¿Es una exigencia para auto-eco-organizar la realidad propia o la condición interactiva ante la misma? ¿Es una aspiración que eleva al espíritu humano? Ante estos cuestionamientos, el autor desde un punto de vista del pensamiento complejo, sostiene la posibilidad e importancia de que los docentes, se impliquen en una metamorfosis epistémica basada en la metanoia, entendida como un proceso mutante que da nueva vida de nuestro espíritu.

Josue Alan Soto Carrillo, nos conduce en el tercer capítulo, al contexto de la docencia en la educación media superior a través de su trabajo denominado *Alternativas de intervención para atender conflictos y violencias en estudiantes de educación media superior*. Estudio realizado desde la investigación-acción-participativa y la etnografía educativa. Se presentan hallazgos del diagnóstico que permitió conocer cómo se configura la convivencia entre jóvenes de educación media superior. Tras la identificación de las formas a través de las cuales se configuran los conflictos derivados de la convivencia, y las dificultades para su gestión lo cual genera en algunos casos, una escalada de los conflictos hacia acciones violentas. Se construyó una propuesta de intervención y formación narrativa-reflexiva vinculada a la convivencia escolar y el quehacer docente que es documentada en este capítulo.

El capítulo cuatro presenta el trabajo de Miriam Hernández Neri denominado *En donde habito, crezco y están mis querencias*. Es un trabajo que presenta una experiencia desarrollada en una Escuela Preparatoria del Estado de México que pretende recuperar saberes locales; territorialidad que busca la valoración de la tierra, el agua y la siembra, para reconocerlos. Significarlos desde lo local e integrarlos en tópicos temáticos para la educación ambiental. Ubicar relaciones que puedan unir posibilidades en lo real. Favorecer un punto de vista crítico que reconozca las interrelaciones establecidas entre la humanidad y el entorno natural.

Los trabajos siguientes, son investigaciones desarrolladas en el marco de la educación superior de las escuelas Normales Públicas. Desde este contexto Diana Paola Rosas Covarrubias nos presenta, *Poder-autoridad de la docencia frente a la alteridad*. Es una investigación desarrollada con estudiantes de educación Normal, que problematiza las relaciones entre docente-alumno en el marco del reconocimiento y valoración de la diversidad. Dicha interacción entre los actores principales de la educación formal, se ven pautadas, en su regularidad, desde una relación de poder, en donde ambos sujetos, parecen tener un rol bien delimitado y desde donde se determina quién es cada sujeto; qué deber hacer, qué puede hacer. En este sentido, a partir de la pregunta ¿De qué manera los docentes entendemos y vivimos las relaciones de poder con nuestros alumnos en el aula de clases?, la autora recupera la Investigación Acción Intercultural (IAI) como método y, en este trabajo ofrece una arista de lo construido en el Diagnóstico Pedagógico, primer momento de la IAI que ha sido documentado desde el enfoque fenomenológico para recuperar las perspectivas de los actores.

El capítulo seis lleva por título *Deconstruir la idea de ser y estar juntos en la escuela: gestión comunitaria*. En él, Evelyn Cervantes Cerón, Fabiola Hernández Aguirre y Fabián Martínez Hernández. Problematizan, a partir del proyecto formativo de la Maestría en Interculturalidad para la Paz y los conflictos Escolares (MIPCE), programa educativo de la Escuela Normal de Ecatepec, la tensión vivida por sus egresados entre la gestión hegemónica de corte gerencial y la gestión comunitaria que el programa promueve. Desde el enfoque del Análisis Político del Discurso, el trabajo recupera la voz y experiencia de los egresados de la MIPCE, para visibilizar las formas en cómo viven la gestión y las posibilidades que encuentran para la construcción de alternativas. La oportunidad para ser “juntos” en la escuela, desde la mirada de un “nosotros” y así gestar comunidad.

Significaciones en diálogo desde la experiencia docente: tensiones entre el estatismo y la metamorfosis

Finalmente, el último capítulo nos coloca en los procesos formativos de la Escuela Normal Regional de la Montaña de Guerrero. En esta investigación Víctor Joel Echeverría Valenzuela, nos comparte una arista de su estudio denominado *Repensar la interculturalidad en la escuela normal desde la perspectiva hermenéutica analógica*. El objetivo general de la investigación es comprender los procesos interculturales desde la perspectiva hermenéutica analógica en la escuela normal y su relación con el contexto, a través de los sentires y pensares de estudiantes y docentes. De este modo, a partir del paradigma interpretativo hermenéutico, se analizan entrevistas a estudiantes y docentes, que permiten dar cuenta de las significaciones de los actores en torno a la interculturalidad.

Estos son los diálogos contruidos por los autores que participaron a través de su voz en el Eje Temático No. 6 *Sentidos y significados del Ser Docente* del IV Congreso de Transformación Educativa. Diálogos que surgen desde dolencias que irrumpen y se convierten en experiencia. Diálogos con realidades, con la referentes epistemológicos, teóricos y metodológicos que buscan trascender la sedimentación, mover, crear. Ahora, las palabras de esta obra buscan dialogar con los lectores para invitar a la metamorfosis.

SIGNIFICAR LA EXPERIENCIA VIVIDA DEL SER- DOCENTE. INICIADOS EN INVESTIGACIÓN

María del Socorro Oropeza Amador

Escuela Normal de Ecatepec/Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen

El hecho de participar, desde mi figura de asesora de tesis, con docentes en formación (estudiantes de licenciatura) y docentes iniciados en la práctica de investigación (estudiantes de posgrado) dentro de la Escuela Normal me coloca en lugares donde es posible vivir de cerca la experiencia del construir docencia en diálogo con la investigación. En este sentido, la presente contribución recupera la experiencia vivida tanto de estudiantes recién egresados de la licenciatura (En educación primaria, Enseñanza y aprendizaje de la química y biología), como de docentes iniciados en la práctica de investigación intercultural quienes viven la docencia como un proyecto de posibilidad, como forjadores de esperanza durante sus encuentros con el arte de tejer tramas formativas en su ser sujetos de educación. Una práctica que confronta, desde la narrativa-escritura del pensamiento y otorga posicionamiento epistémico en la producción de saber, la docencia como un mero hacer-reproductor de aquellos quienes han envejecido en su saber funcional. Fueron 2 preguntas que interpelaron a los sujetos y que, siguiendo el pensamiento de Berlanga (2022), no sólo con la intención de responder a ellas sino con el propósito de hacerse responsables con quienes involucran al pronunciarles: ¿cómo vives la docencia? ¿cómo es tu relación con la docencia en

diálogo con la investigación? Experiencias vividas que les ha llevado a hacerse cargo de la gritedad, desde lo que nos enseña Berlanga (2022), como aquella que urge y demanda al intervenir y no sólo porque diseñen propuestas en atención a los problemas como carencias o ausencias, sino una intervención en términos de des-colocación por la afección que les sugiere la experiencia con el otro en su propia construcción del yo docente.

Palabras clave: Significados, experiencia, docencia, investigación

El hecho de participar, desde mi figura de asesora de tesis con docentes en formación (estudiantes de licenciatura) y docentes iniciados en la práctica de investigación (estudiantes de posgrado) dentro de la Escuela Normal, me coloca en lugares donde es posible vivir de cerca la experiencia del construir docencia en diálogo con la investigación. En este sentido, la presente contribución recupera la experiencia vivida tanto de estudiantes recién egresados de la licenciatura (en Educación primaria, Enseñanza y aprendizaje de la química y biología), como de docentes iniciados en la práctica de investigación intercultural, quienes viven la docencia como un proyecto de posibilidad; como forjadores de esperanza durante sus encuentros con el arte de tejer tramas formativas en su ser sujetos de educación. Una práctica que confronta, desde la narrativa-escritura del pensamiento, y otorga posicionamiento epistémico en la producción de saber, frente a la docencia como un mero hacer-reproductor de aquellos quienes han envejecido en su saber funcional. Fueron 2 preguntas que interpelaron a los sujetos y que, siguiendo el pensamiento de Berlanga (2022), no sólo con la intención de responder a ellas sino con el propósito de hacerse responsables con quienes involucran al pronunciarles: *¿cómo vives la docencia? ¿Cómo es tu relación con la docencia en diálogo con la investigación?* Experiencias vividas que les ha llevado a hacerse cargo de la gritedad, desde lo que nos enseña Berlanga (2022), como aquella que urge y demanda al intervenir, y no sólo porque diseñen propuestas

en atención a los problemas como carencias o ausencias, sino una intervención en términos de des-colocación por la afección que les sugiere la experiencia con el otro en su propia construcción del yo docente.

La primera interrogante para desarrollar la presente contribución: ¿qué significa Ser-Docente? me permite hacer la relación con su experiencia en relación con la práctica de investigación como proyecto de trans-formación, donde la narrativa funge como dispositivo de gritedad para nombrarse desde lo que es y vía hacia la construcción de esperanza.

Un alto para recuperar la experiencia vivida

Las necesidades se crean, se generan y el hecho de significar la docencia como un acontecimiento que sucede no por accidente, sino con intención, demanda para quien la re-construye un acto de detenerse; mirar desde el espejo retrovisor para re-pasarla, para re-cordarla. Es decir, volver a pasar por el corazón. Así lo enseñó Galeano (2009) y así lo sigo pronunciando: contar la experiencia es, primero recordar y recordar es: volver a pasar por el corazón. Sí, ¿lo escuchamos? Re-volver a Cor- la raíz de la palabra: corazón. Y digo que, sin esta sugerencia, no se da la experiencia porque me queda claro también, y estoy muy cierta, que hoy en día y en este mundo tan voraz, donde la peor enfermedad que vivimos como sociedad es el alzheimer, al olvidar tan rápido cada momento, porque la vorágine de información nos engulle. Porque vivimos al día en un intento de ganarle tiempo al tiempo para, al término de éste poder decir que hicimos algo productivo. Y la pregunta que deviene es ¿qué será lo productivo? *¿Mi tarea? ¿Dar una clase que me sienta bien? ¿Terminar un artículo que tenía pendiente porque se trata de aportar? ¿Cumplir con mi labor de hija? ¿De madre? ¿De esposa? ¿De amante? ¿De maestra? ¿De estudiante?* Así es, qué complejo se hace cada vez

más hablar de tener experiencia. Porque en lugar de poder nombrarnos sujetos, agentes de experiencia, hay quienes nos nombran sujetos de la información: sujetos-sujetados a los medios, a las redes de información, a la inmediatez, a un dispositivo que nos quita del mundo.

Les voy a contar que he hecho un pequeño e insignificante experimento -si así lo queremos ver- no sólo al intentar mirarlo en los otros, sino en mí misma: cuando mis ojos se centran y concentran en el dispositivo digital, en mi propio espacio, compruebo que mi espacio de visión queda reducido a la distancia entre mi mirada y el celular: ¡ese en mi mundo! Pierdo de vista el espectro tan grande que me da poseer una visión tridimensional (así me lo enseñaron hace tiempo). Pierdo de vista con quién soy, con quién estoy, el mundo con quien me construyo ¡ya no es experiencia!

Y lo digo categóricamente porque he aprendido que, y siguiendo a Larrosa (2002) “La experiencia es la posibilidad de que algo nos pase, o nos acontezca o nos llegue”. ¡Requiere entonces de un gesto de interrupción! ¡De irrupción! Un gesto que nos dice Larrosa (2002), es casi imposible en los tiempos que corren. ¡Requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio! Pararse a sentir, sentir más despacio; demorarse en los detalles, suspender la opinión; suspender el juicio, suspender la voluntad; suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza. Abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio.

Me permitiré decir que, en el presente artículo, la experiencia del sujeto que vive la docencia como proyecto de posibilidad. Forjadores de esperanza durante sus encuentros con quienes se crea el acto de lo educativo, en el arte de tejer tramas formativas. Es la que nos exige hacer ese alto del que habla Larrosa. Es ello, lo que ahora nos

invita a abrir los ojos y los oídos para escuchar a los demás, para cultivar el arte del encuentro y, entonces, seguramente charlar con sus voces. Con su palabra no será suficiente, tendremos que pronunciarnos por nombrarnos en la conversación, para atender a este principio durante el encuentro de la suspensión del juicio. La voluntad del deber ser, desde lo que “yo haría” como propio referente de lo aceptado. Antes bien, centrarnos en la atención y delicadeza de aquello que nos pasa al darse, al darnos el tiempo y, el espacio para intentar escuchar lo que deviene detrás de la experiencia pronunciada.

Conversar con la experiencia (Skliar,2018) significa dislocar las formas experimentales cuando se habla de diálogo en una lógica de pregunta-respuesta. Enseñanza-aprendizaje como si fuese un acto dependiente uno del otro. Significa defender la idea de pensar la docencia como acto de conversación, porque la docencia innegociablemente coloca la posibilidad de encuentro con los otros. Hablo de los otros en sentido de nos-otros - devenir de uno mismo con el mundo y, en este ser, con y entre nosotros. Todos tenemos la posibilidad de decir, de pronunciar, de tomar la palabra sin saberla condicionada (si fuese este el término correcto) de variables interdependientes entre sí. Constituye así, el marco de referencia para comenzar con el intercambio a partir de los discursos que han configurado para hablar de un mismo campo: la docencia.

Configuración del Campo de la docencia

Docente, maestro, profesor. Son los lenguajes con los que hacemos alusión a la figura que se coloca frente a grupos de estudiantes, con el fin de acompañarlos en su proceso formativo dentro de la institución escuela. Al recordar lo que nos enseña Bourdieu (1990) respecto a la concepción de campo, los lenguajes que se juegan en

éste constituyen parte de los componentes que les caracterizan, pues al definirlos como:

...un conjunto de relaciones de fuerza entre agentes o instituciones, en la lucha por formas específicas de dominio y monopolio de un tipo de capital eficiente en él (Gutiérrez, 1997). Este espacio se caracteriza por relaciones de alianza entre los miembros, en una búsqueda por obtener mayor beneficio e imponer como legítimo aquello que los define como grupo; así como por la confrontación de grupos y sujetos en la búsqueda por mejorar posiciones o excluir grupos. (Sánchez, 2007, p. 6)

Al ser definidos de tal forma, las relaciones de fuerza que se juegan y el poder que le va legitimando, también tiene que ver con los lenguajes construidos entre sus miembros construyéndose en códigos comunes. Las instituciones dejan de ser mera infraestructura, para constituirse en estructuras de significado; edificadas por la consistencia que les dota el capital legitimado y, por supuesto, la alianza entre sus miembros. Desde estas lógicas, el dominio ganado en tanto monopolio por aquello que abarca terreno en términos de mayor eficientísimo, termina imponiendo dinámicas no sólo válidas para quienes conforman el campo desde dentro, sino aceptadas por espacios externos. Las posiciones ganadas corresponden al habitus de los sujetos durante su trayectoria dentro de éstos.

Al referir al engranaje construido entre campo y habitus, es importante hacer necesario reconocer las apropiaciones de los sujetos en tanto no sólo discursos, sino también prácticas asimiladas y reproducidas. Me pregunto, ¿será que el habitus, en términos de capital apropiado, tiende a que el sujeto reproduzca mecánicamente la práctica? Si fuese así, tal vez tendríamos que apelar al campo de la docencia, también un campo académico en tanto su complejidad. Porque siguiendo a Sánchez (2007), quien

traduce en la teoría de Bourdieu, los actores a quien se refiere cada figura propuesta por el teórico, son los productores en tanto investigadores y académicos, a los distribuidores como los profesores; en tanto consumidores, como son los estudiantes. Además de investigadores y estudiosos e instancias legitimadoras del bien que vendrían siendo las universidades e institutos de investigación.

Interesante la lectura de Sánchez, por el lugar donde deja a los profesores que, si bien, no son nombrados docentes, podríamos entender que se trata de quienes entran en relación con la práctica de enseñanza y aprendizaje. Es el lugar de los distribuidores, hállese de quienes extienden lo que otros producen. Es decir, no son ellos quienes crean. Antes bien son a quienes llega la creación como meros depositarios del saber generado y es, de estas creencias, de las que se hace también el campo de la docencia.

Se entiende el campo académico, como un espacio complejo compuesto por productores (investigadores y académicos), distribuidores (profesores e instancias de difusión), consumidores (estudiantes, investigadores y estudiosos) e instancias legitimadoras y distribuidoras del bien (universidades e institutos de investigación). El capital eficiente es el cultural que puede ser adquirido por los estudiantes y legitimado a través de títulos y certificaciones. Asimismo, este capital cultural puede transformarse en capital simbólico de reconocimiento cuando se acumula y los grupos en el poder lo reconocen. Entonces, los sujetos ascienden a una posición elevada, y adquieren el reconocimiento y la capacidad para definir lo que es legítimo y valioso en el círculo en el que se desenvuelven. (Sánchez, 2007, p. 6) Cuando afirmo que tendríamos que estar pensando al campo de la docencia como académico, es por la posibilidad de creación que posee el docente en tanto productor de saber. No obstante, queda reducido el discurso a través de los que es posible nombrar incluso ciertos tópicos de

debate, tales como: Jornadas a nivel institucional para revisar diseños curriculares para la formación docente, pues los nuevos diseños curriculares activan la intervención de los docentes para adaptarse a la época.

Carlos Skliar (2018) nos enseña esta condición de la educación epocal. Es decir, según la época de la historia que toca vivir, es el lugar donde se le coloca al docente. Una especie de función camaleónica que delimita su jornada institucional según el diseño curricular en curso; habrá momentos en que deba colorearse del discurso de la calidad educativa, otros donde deba ser al tono de los aprendizajes clave y planeaciones argumentativas. Tal vez otros, donde el maquillaje sea en torno a discursos de la decolonialidad y su voz fluya alrededor de los ejes articuladores. ¿Hamsters girando incesantemente la rueda? Escuchemos:

Hay una imagen que resume nítidamente estos tiempos: la de un hámster que gira incesantemente en su rueda, enjaulado, sin ir hacia ningún sitio, sin desplazarse hacia ninguna parte, movido por el reflejo absoluto de la aceleración continua, incapaz de detenerse, de mirar hacia los lados, de preguntarse nada...”
(Skliar, 2018, p. 1)

Este enjaulamiento, esta voracidad que engulle, donde el caminar es desde la inercia. Por reflejo meramente alimenta y fortalece, incluso, las tradiciones anquilosadas. Aquellas cuyo auge fue a mediados del S. XIX por posicionamientos norteamericanos. Por ejemplo, donde se lee la educación como mera instrucción. La pregunta que deviene ¿qué tipo de instrucción necesitaría un hámster para mover sus patitas sobre un mismo riel y avanzar al ritmo de la rueda? Instrumento que ya de por sí, mimetiza su cuerpo y, la misma inercia le moviliza incapacitándole para detenerse, para mirar hacia otros lados. ¿Qué tipo de instrucción? Si en la movilidad frenética de su cuerpo, al ritmo que gira la rueda, no da tiempo de preguntarse nada. Si la época es quién

dicta el cómo, el qué, el cuándo. Tal vez, sólo se requiera de la instrucción para saber cómo debe subir y bajar de esa maquinaria ya prefigurada por alguien más.

Este afianzar tradiciones de antaño, pero vigentes, en tanto su permanencia, por la forma en que continúan reproduciéndose. Nos conduce a revisar no sólo cómo se entiende la educación como instrucción, sino la formación para la docencia como un trazo prescriptivo fincado en marcos del deber ser. *Un deber por el camino a transitar* para insertarse en la sociedad de la época. Recordemos un poco y, al ser tradiciones construidas en paradigmas de pensamiento, es porque resultan funcionales para la época en se gestan. En ese sentido, hablamos de los años 70's-80's cuando la sociedad norteamericana y, en paralelo con el auge del industrialismo. A lo que se aspiraba, era que la formación del docente se alineara con la productividad, con las demandas de la sociedad industrializada. Desde estas lógicas,

La versión modernicista de corte transversal reduce [la formación] a un quehacer técnico, de saber especializado y por necesidad efímero, en virtud de la velocidad informacional y la movilidad instantánea y virtual de la transferencia de red, y el constante desarrollo de la ciencia y la tecnología, que torna obsoleto a corto plazo todo conocimiento funcional. A ello se aúna la concepción de desecho que subyace a la productividad y al consumismo actual, tanto de bienes y servicios, como intelectual y cultural...Funcionalizada como racionalidad técnica, ha perdido su potencial electivo y pulsional. (Hoyos, 2003, p.9)

Lo cuestionable es el lugar que ocupa el sujeto, porque si bien, vemos cómo la docencia queda reducida a un hacer técnico de la educación y, en relación con la formación, se circunscribe a instrucción del saber especializado, que queda inscrito en la acción del verbo al que se traduce lo educativo. Negando su experiencia vivida. No obstante,

también la producción tiene otra cara que nos permite significar la docencia como artesanía.

La docencia como artesanía

Reconocemos entre la producción generada, los discursos que colocan a la docencia como artesanía. Es el caso de Richard Sennett (2008) Aguirre (2017) y Alliaud (2017) quienes coinciden al concebir la docencia como un trabajo artesanal derivado en habilidad. Es decir, se traduce en hacer el saber virtuoso. De ahí que, no sólo la técnica, por ejemplo, del zapatero o del carpintero, amerite conocer cómo se produce. Sino que es necesario también, el saber en tanto conocimiento apropiado para lograr objetivar su oficio en el producto. Nos enseña Sennett (2008), por ejemplo, que quien se desarrolla en un oficio domina tanto un saber técnico como un arte. El artesano está a medio camino entre el aficionado y el virtuosismo o perfección propia de las máquinas.

Producción que coincide con la propuesta de Aguirre (2017) y Alliaud (2017) al remitir a la docencia como oficio: haciendo artesanos de la enseñanza desde sus prácticas y experiencias. Nombran al sujeto de la docencia como maestro artesano en relación con el aprendiz y, en este ejercicio formativo, la clave está centrada en el oficio de la enseñanza y, en la enseñanza -lo señalan- se coloca en juego el ejemplo. Lo interesante de esta relación es la construcción de saber artesanal: enseñanza del saber artesanal. Podríamos hacer un alto, porque si bien decíamos en inicio -al remitir a la docencia como un ejercicio de conversación- la propuesta es romper las lógicas de enseñante-aprendiz y, con estas producciones regresamos a los relaciones bidireccionales o unidireccionales, donde se da como hecho que la enseñanza de quien posee el saber será aprendido por quien funge como aprendiz. Producciones que configuran y

afianzar el discurso del campo de la docencia. En esta lógica, al maestro artesano se le responsabiliza del aprendizaje de las generaciones jóvenes. “En la enseñanza del saber artesanal, el maestro artesano tiene un rol central en la vida profesional del joven aprendiz. El maestro no se deja llevar por extensas explicaciones teóricas sobre el oficio, simplemente enseña prácticamente, enseña con el ejemplo.” (Alliaud, 2017, p. 68).

¿Qué lectura hacer de este discurso? ¿Será necesario el saber de oficio? Es decir, ¿el saber de experiencia? En efecto, doy apertura al artículo y la primera parada: el lugar de la experiencia como potencia de saber. Es esta la clave: la experiencia como posibilidad de saber, exige vivir momentos de significación de ésta. De lo contrario, queda en narratología de la vida cotidiana alejada del ejercicio interpretativo. Ante la propuesta de Alliaud (2017), las explicaciones teóricas (entiendo) pierden relevancia, pues lo que importa en el arte de la docencia es la enseñanza a través del ejemplo. ¿Hablamos de un ejemplo producto de sentido común?

El carácter artesanal del oficio docente, radica en la experiencia directa del maestro artesano al enseñar cómo se hace la artesanía y, en el mismo lugar de la escena educativa acompaña observa y corrige. Coinciden en decir, que la idea es supervisar la práctica del estudiante enriqueciéndola poco a poco. Es allí, donde afirman los posicionamientos, se crea el carácter artesanal de la enseñanza. Interesante concepción y, siguiendo esta idea del análisis de los discursos que construyen el campo por las hegemonías sostenidas y arraigadas. La enseñanza como práctica del saber está adjudicada al docente, quien se entiende, es la persona dotada del saber a transmitir. La pregunta que surge es ¿el docente en intercambio con el otro de la educación, queda desprovisto de todo aprendizaje? Sólo el aprendiz, en esta lógica se dispone al

aprendizaje, es quien corrige -pensemos el acto como una posibilidad de hacerlo diferente para llegar a un objetivo esperado-.

En la obra de la Dra. Alliaud se toma a la enseñanza como una verdadera artesanía, en donde el secreto para lograrla no está puesto solamente en la teoría o en la práctica. Sino en la experiencia del maestro, es decir, en sus “saberes de oficio” (Alliaud, 2017, p. 68). A decir de ello, destaco la producción de saber en el campo de la docencia, en tanto la potencia que poseen los saberes de experiencia, así como son significados. Es decir, la importancia de la práctica en la labor profesional de quien se nombra docente porque, en efecto, es constructora de saber por la apropiación que logra el sujeto. El saber como artesanía que se teje desde el hacer y la idea, según los productores de las obras que hoy son pretexto, es que se vaya mejorando, se vaya perfeccionando. El artesano es portador de un oficio, sabe hacer bien su trabajo y lo hace bien por el solo hecho de hacerlo de ese modo. Sin embargo, más que el estado final de “habilidad máxima”, Sennett (2008) destaca el impulso que nos lleva a ir mejorando en lo que hacemos y a hacerlo cada vez mejor. Desde esta perspectiva, todos podemos llegar a ser artesanos en nuestro trabajo ¿artesanos de la enseñanza? Ello nos da para dar continuidad a este tejido y, al identificar las diferentes posturas desde donde se construye el campo de la docencia, es posible remitir a su propia epistemología.

Epistemología de la práctica educativa y su diálogo con la práctica docente

Con la intención de continuar construyendo el campo de la docencia en su complejidad, en tanto red de relaciones e interconexiones. El campo de la docencia se hace de discursos que nos colocan en su relación con la práctica educativa. Así como lo revisa-

mos con la producción y, en ésta, con el tipo de discursos de los que se hace. Es posible decir, que se trata de una práctica educativa leída desde fuera, como un acto de exterioridad. Así como nos lo enseñara Stephen Kemmis (2002), nos habla del lugar que tiene la teoría en la educación. Y, en atención a su formación como psicólogo en el campo de la psicología conductista de los 70's, expresa

...para entender la actividad de los seres humanos, era necesario observar la acción “desde fuera”, como si estuviese controlada por un mecanismo tan mudo, oculto y poderoso como el que ordena de forma tan armoniosa y determina con tanto rigor el movimiento de los planetas y las estrellas.” (Kemmis, 2002, p. 19)

Ante ello, Kemmis reconoce y nos permite comprender a quienes seguimos este tipo de discursos que, en aquel entonces, los científicos de la conducta fueron herederos de tradiciones positivistas, en tanto estudiosos de la naturaleza; por ejemplo, de tradiciones como la de Newton (1642-1727) bajo la creencia que, al conocer, al revelar los secretos de la naturaleza aprenderían a controlarla.

Desde estas ideas, es que pensaban el mundo, desde este lugar de colocación. Por lo que también se entendía lo que podía suceder en el caso de la conducta. Por ejemplo, al estudiar las teorías que nos acercan a entender cómo se dan los procesos de aprendizaje a nivel psíquico, la psicología experimental es la perspectiva que tiene protagonismo a través las visiones conductistas que plantean la definición de aprendizaje como una modificación de la conducta. Mirada que, desea demostrar y comprobar, a través de la experimentación, cómo es posible manipular la conducta a través de estímulos externos y con la repetición de éstos; crear respuestas que al ser repetidas reproducen en el ser, la conducta esperada. Desde esta lógica, las teorías se vuelven verdades que, incluso, para hablar de la conducta, se dictan en una especie de

fórmulas matemáticas. Cómo queda condicionada la conducta del ser vivo (pensemos por ejemplo en los perros, las palomas, los hámsters y después en los humanos).

Se constituyó entonces una forma de mirar el mundo. Nos revela Kemmis (2002) que “los psicólogos conductistas estábamos preparados para observar la vida como si fuese una película muda (encargándonos nosotros mismos de añadir los textos que glosaran la acción).” (p. 20). Es decir, como una suerte de ver la televisión con un volumen mínimo, que anula la escucha de los actores, en tanto palabras pronunciadas, que dan paso a las oportunidades de la imaginación. Por lo tanto, al imaginar lo que los actores hacen en esas escenas mudas, se racionalizan sus acciones, sin llegar a comprender porqué es que las realizan. Nos deja pensando que así es la vida. Y observada desde fuera sin volumen, las personas actúan en la linealidad y, además, siendo o actuando desde lo que imagina quien observa, dejan de ser lo que son en su papel de actores. Por ser la persona que espera escuchar a quien lo escucha. Incluso, en la imaginación tenía lugar la explicación de la conducta del actor observado y, podía resultar que el mismo teórico de la conducta viviera un autoengaño. Pues queda la duda si esa explicación sería la que en efecto daría el actor observado.

Deja de ser sólo la ciencia de la naturaleza el ojo desde el que se observa el fenómeno. Hablamos de la injerencia de la ciencia social donde ahora, de ser la vida una película en mudo, le subimos el volumen para escuchar aquello que piensan las personas respecto a su acción. Es aquí y desde este lente, que tiene lugar la práctica educativa. Porque es este marco desde el que comenzamos a construir. Invitando al diálogo a Kemmis (2002) es que podemos hablar de la epistemología de la práctica educativa: lectura desde el ring donde se construye el conocimiento. Es que a la práctica educativa es posible concebirla como campo epistémico por la posibilidad que tiene al ser terreno fértil para la construcción de saber.

Y, en el marco de este antecedente, al referir a la lectura que hace Kemmis (2002) de la realidad reconociendo su formación. Así también a la práctica educativa la podríamos leer a través del lente del positivismo, como si fuese una película en mudo y, describir desde fuera de lo que la hace, lo que sucede sin más voz de los actores. Sin embargo, también podríamos leer el sentido de la práctica educativa para atender a su comprensión y dialogar con quien la construye. Reconociendo y escuchando la subjetivación del sujeto quien la crea. Hablamos del otro ring como marco epistemológico a través del que se mira la realidad: el escenario de las ciencias sociales y humanas. Hagamos un poco de historia:

... a finales del siglo XIX y principios del XX, una sucesión de teóricos sociales alemanes, como Wilhelm DILTHEY (1833-1911), Georg SIMMEL (1858- 1918) y Max WEBER (1864-1920), trataron de ampliar y elaborar la idea de la interpretación hermenéutica como fundamento epistemológico alternativo para las ciencias sociales. Por ejemplo, WEBER definía la sociología como: una ciencia que trata de conseguir la comprensión interpretativa de la acción social. En “acción” se incluye toda la conducta humana cuando, y en la medida en que, el individuo que actúa le adjudica un significado subjetivo. (Kemmis, 2002, p. 22)

En este sentido, y retomando la analogía de la televisión sin volumen que deja a la imaginación la explicación de la conducta observada. Desde el ring de las ciencias sociales y con la intención de lograr la comprensión interpretativa de la acción social, nos regresa al sujeto quien vive la escena. Hace imperioso subir el volumen a la película a fin de escuchar el significado vivido de la acción social. Siguiendo a Weber (1964), la acción se imprime de un sentido social cuando el sujeto que la experimenta tiene un motivo para actuar de tal cual manera. Es decir, existe la intención que le lleva a movilizarse y ésta sólo se conoce en voz de quien la construye. Por lo que y, desde estas lógicas, la subjetividad como apropiación del mundo y realidad juegan un

papel trascendente. Estamos hablando del significado subjetivo como aquel que adjudica el individuo que actúa, por lo que se apela a la construcción de la ciencia social en razón de la comprensión de la acción desde sus propios actores.

La práctica educativa desde lógicas epistemológicas, deja de ser un hacer como se leería a través del lente positivista; práctica inerte mera reproductora en el mismo tono. Antes bien, nos lleva a concebir la práctica como algo construido, veamos

Un modo de comenzar a hacerlo consiste en pensar en la práctica como algo construido. Aunque quizá estemos acostumbrados a pensar en la práctica como en una mera "actividad", puede demostrarse que el sentido y la significación de la práctica educativa se construye en los planos social, histórico y político, y que sólo puede entenderse de forma interpretativa y crítica. Desde este punto de vista, la práctica no es un mero "hacer". No se trata de una especie de acción técnica, instrumental; tiene unos sentidos y unas significaciones que no pueden comprenderse sólo mediante la observación de nuestras acciones. Pero su sentido y significación no son exclusivamente subjetivos (cuestión de las perspectivas y formas de comprender de los profesionales), sino que pueden ser comprendidos por los otros, interpretándolos, y se enmarcan en la historia y en la tradición, así como en la ideología (Carr, 2002, p. 23)

Referente que nos permite visibilizar El mero hacer de la práctica, la técnica del aplicar reproducir vs la práctica como algo construido. Ya lo señala Kemmis y Carr, a la práctica educativa difícilmente se le podría leer como mera técnica instrumental donde la instrucción del cómo hacer resulte suficiente. Todo ello porque ya está dicho. La práctica tiene unos sentidos y significados y, para comprenderse, no basta con el hecho de sólo observar la acción del otro, es necesario conversar entre la realidad con la teoría. El sentido y la significación de la práctica educativa se construye en dife-

rentes planos: social, histórico, político. Y sólo puede entenderse de manera interpretativa. Es decir, desde la subjetividad de quien la vive. Ahora bien, con la intención de complejizar el campo de la docencia, al tejer sus hilos en relación con la práctica educativa. La pensamos desde toda esta tradición de la comprensión como lente desde el que leen las ciencias del espíritu y las sociales “construcción de sentidos y significados”, a la docencia se le podría leer como Proyecto.

Docencia como proyecto-construcción del sujeto pedagógico

Docencia como proyecto porque se coloca en relación con el sujeto quien la vive, quien se construye junto con ella. Estamos hablando de la docencia en relación con la práctica educativa como acto de construcción. Coloca al sujeto de la educación como agente protagónico: sujeto pedagógico que, desde la perspectiva de Puiggrós (1990) se debate dentro del escenario social por el logro de hegemonía. La utora argentina, hace visible el conflicto entre las tendencias pedagógicas, hállese en términos de tradiciones, impuestas o predominantes del momento. A través de las que se organiza también el lugar del sujeto pedagógico. Es decir, el lugar de cuanto le configura. Importante reconocer la interpretación del mismo, no como un ente físico dimensionado en cantidad de esferas de desarrollo, sino que se constituye, en

...Eje principal de la educación; es el producto de la práctica social pedagógica y, a la vez, el productor y reproductor de la misma. El concepto “sujeto pedagógico” apunta a significar una relación específica, la pedagógica; entendiéndose por sujeto tanto al educador como al educando. Constituye, pues, el resultado de una interacción entre sujetos sociales complejos, comprometidos en una situación educativa, y mediada por un curriculum, manifiesto u oculto. Por ello, cuando se habla de sujeto pedagógico, se está hablando también de curriculum.

Significaciones en diálogo desde la experiencia docente:
tensiones entre el estatismo y la metamorfosis

Se entiende por éste tanto a la síntesis de los elementos culturales (conocimiento, valores, costumbres, régimen disciplinario, creencias) como a la táctica escolar. Finalmente, las diferentes condiciones de producción, distribución y uso del capital cultural, sobredeterminan las desigualdades de los sujetos pedagógicos.... Observa que el sujeto de un modelo pedagógico dominante suele ser imperfecto en cuanto que, además de reproducir el mandato y la cultura del sector o sectores sociales dominantes, presenta una trama permeable a discursos desestructurantes, que pueden llevar a la parcial negación de aquella cultura o mandato, a través del discurso alternativo. (Puiggrós, 1990, p. 235)

La significación de sujeto pedagógico como resultado de la red compleja que se entrecruza entre lo que se pone en juego del acto educativo: lo curricularmente dado, pero también lo curricularmente vivido. Además de los discursos políticos que crean estructura. Sin embargo, también con posibilidad de ser desestructurados en esta idea de pensar al sujeto. No sólo en la determinación de la relación, sino como complejo dándose en la relación con el mundo, también con posibilidad de propuesta como discurso alternativo. En este sentido, el sujeto es trama, es un cruce de discursos. No sólo para reproducir mandatos de la cultura, sino también negación en tanto resistencia y su insurgencia al volver a su propia propuesta de ser en la urdimbre que teje.

Sujeto pedagógico, como relación mediada por dispositivos: currículum, producto resultado de la interacción como sujetos complejos. Sujetos pedagógicos mediados por la distribución del capital, determinado incluso por las desigualdades culturales. No obstante, también y como lo dice Puiggrós (1990), presenta una trama permeable a discursos desestructurantes que pueden llevar a la negación de aquella cultura o mandato a través de un discurso alternativo. De ahí entonces, la emergencia del sujeto político y social, al conocer cuál es la relación que constituye al sujeto pedagógico.

gico de su época, de su contexto, del tipo de proyecto educativo que históricamente le toca vivir. Sujeto pedagógico e histórico cuando conoce del modelo educativo y se coloca en posición crítica para leer la cultura de la que forma parte. Preguntarse, por ejemplo, cómo el estado interfiere como parte de esta relación en su construcción. Es decir, toma distancia de su Ser como construcción social de su yo docente.

Sin la intención de dar respuestas al cómo de la con-formación del sujeto pedagógico, asistimos como docentes también de nivel superior a ser mediadoras en su configuración. Es el sujeto pedagógico quien al entrar en relación con la docencia y en esta, ser parte de la construcción de su práctica educativa, es quien construye a su vez sentidos y significados urgentes de ser interpretados para entender-se, para comprender-se. Interpretación como ejercicio hermenéutico que, así como nos enseña Ricoeur (2004), deja ver el paisaje detrás del texto y no sólo el escrito, el texto en una imagen, en una escena vivida, en el discurso que hace la práctica. Interpretación como ejercicio relacional entre la práctica - teoría, teoría - práctica. La teoría, como fantasma imaginario para leer la práctica y nos permita entrar en su de-construcción, en la construcción de sus sentidos, sus motivos, sus intenciones del por qué, para qué y sus significados.

La investigación educativa como proyecto epistémico-ético-político con posibilidad de acompañar la configuración del sujeto pedagógico

Apostamos a la investigación educativa como proyecto epistémico, político, histórico que nos acerca a significar la práctica educativa como construcción del sujeto pedagógico en tanto juego de relaciones. Epistémico al invitarnos a tomar posicionamiento para entrar en procesos de construcción de saber. Cabe acotar que aún, cuando

hablamos de posturas racionales al hablar de lo epistémico. El hecho de remitir al campo en terreno de lo pedagógico y educativo, es innegable pensar en la subjetividad de quien vive el proceso de construcción. Por tanto, escapamos a simplificar la investigación como proyecto epistémico en su noción meramente racional, pues colocamos al sujeto como presencia y existencia estelar durante su construcción. Como proyecto político porque también sugiere tomar postura sobre la realidad; qué tipo de sociedad deseamos construir, lo que queremos transformar y por dónde hemos de transitar. Es decir, además de llevar a la comprensión de la realidad también incita a cuestionar nuestra propia práctica e intervenir en ella.

Como proyecto histórico, porque nos ubicamos en un tiempo histórico que bien puede ser el presente. En ese sentido y, siguiendo a Zemelman (2011), es posible hablar del presente como representación de lo inacabado, de una realidad sin fin; antes bien, en un continuo dándose y, desde esta lógica, el acto de cuestionar la realidad significa dejar memoria del allí. De ese presente vivido con potencial a ser. La práctica educativa como arte de construcción y, para entenderla deviene la necesidad de interpretación de sus sentidos y significado como ese arte relacional entre la teoría con la práctica.

¿A dónde deseo llegar? ¿La docencia como un campo no sólo para proponer el cómo para atender demandas curriculares? Alejado del arte de Pigmalión, quien crea a su amada; la talla para él, la diseña desde su mismidad. La moldea a imagen y semejanza; la pinta y se constituye en la mujer perfecta, y termina enamorándose de ella. A su vez, al observarla tan perfecta, la revelación se hace presente: ella se sonroja cuando Pigmalión le roba un beso. Todo ello, para decir que la idea es escaparnos a esa idea pigmaleónica de modelar sujetos, para moldearlos y ajustarlos sólo en la reproducción de un sistema. O bien, desde la visión de mundo que construye quien le

acompaña. Sostengo a la práctica docente como un acto artesanal de construcción de nosotros mismos a través de ésta. La pinta antes bien y, en su relación con la práctica educativa como un acto de construcción, re-construcción. Incursionar en el acto para reconstruir-se, exige el re-cordarse que, a la voz de Galeano (2009) significa: *Volver a pasar por el corazón como un acto de memoria.*

Recuperar la memoria del allí

Concluyo el párrafo que antecede al presente remitiendo a Galeano (2009), con quien me apoyé en inicio del escrito para hablar de experiencia. En efecto, el acto de memoria involucra pasar por el corazón y tocar esos sedimentos en tanto estructuras de significado, configuraciones en la historia de vida de la persona. La memoria marca huella de lo vivido, hace historia y no para después reconstruir genealogías con tiempos cronológicos, pero sí historias a través de eventos que irrumpen que dislocan que atropellan que graban que marcan; la memoria es para evitar el olvido para actuar en concordancia con esos recuerdos actuar en congruencia con ello. Son cantidad de versiones de la historia: aquella que cuentan desde la interpretación, aquella que es contada directamente por quien lo vive. En este sentido, la historia verdadera es la que cuenta la memoria de lo sucedido en el hecho; nos enseña Jelin (2005) que la “versión verdadera de la historia es a partir de su memoria” (p. 23) Se trata de una reconstrucción del pasado con proyección al futuro desde el tiempo en presente; además de una forma de reclamar justicia -por ejemplo- cuando los hechos que se cuentan son para recordar quiénes los oprimidos y quiénes los que marginaron cuando el deseo es dejar rastro de determinada época y la forma de jugarse el poder. A decir de ello, la memoria tiene cantidad de intenciones máxime en estos tiempos de voracidad informativa. Asistimos a experiencias donde sobreabunda la información,

fenómeno que coloca en riesgo a la memoria por la cantidad de datos que circulan, porque en cuestión de milésimas de segundo transitan cantidad de imágenes, de postales, textos que en breve revelan el hecho del momento, pero un momento que en instantes se diluye y todo es historia en líquido fugaz.

Escuchemos a Levi (2000) al hablar de la memoria en su forma de narración:

La memoria es un arma de doble filo: conserva los recuerdos a la par que su evocación recurrente en forma de narración hace que se fijen “en un estereotipo, en una forma ensayada de la experiencia, cristalizada, perfeccionada, adornada, que se instala en el lugar del recuerdo crudo y se alimenta a sus expensas” (Levi, 2000, p 22). Esta reducción de la experiencia, aunque necesaria, constituye una manipulación de la memoria que contribuye a que la sociedad continúe ocultándose el núcleo traumático que resurge, sin embargo, una y otra vez bajo la forma de apariciones espectrales. (Grenoville, 2010, p. 235 - 236)

¿Qué sucede cuando en la narración hace su aparición el sujeto desnudo de la experiencia y se cuenta para evitar el olvido? ¿Podríamos hablar de experiencia ensayada cuando se trata de un primer nivel de sentido y el sujeto cuenta su sentir ante la vivencia de algún hecho? Se cuenta la experiencia, aquello que al suceder en el exterior del sujeto transita hacia el interior del mismo. Pasando de ser de fuera hacia dentro. Tal vez Levi refiera a la memoria que se maquilla, que se sobreinterpreta a la luz de aquello que la sociedad desea continúe ocultándose. Es decir, remite al recuerdo adornado porque aquí la memoria se inscribe bajo fines de manipulación social. Aclarar entonces que la memoria a la que deseo hacer alusión no es aquella que manipula el dato para maquillar la apariencia, es la memoria en la narrativa para sedimentar la práctica educativa y, a razón de ello, regresar al sujeto que al vivirla se crea y re-crea en su propia construcción.

Significaciones en diálogo desde la experiencia docente: tensiones entre el estatismo y la metamorfosis

En este sentido, la narrativa funge como dispositivo de griedad en las artes de la investigación, aquello que nos hace uno con la docencia. La narrativa como griedad, porque a través de ella retorno a la memoria para la construcción de sentidos y significados, que me llevan a comprender la práctica educativa. Nos plantea Berlanga (2022) ¿y si pensamos el grito como escritura (otra) del pensamiento?; b) ¿y si intentamos la configuración de una posición epistémica del (desde, en el) grito como recurso de colocación para producir un saber que nos cambie la vida? Una narrativa que construye saber porque nos lleva a construir el problema de investigación -por ejemplo-. Una realidad que cuestionamos porque es parte de lo que nos preguntamos en nosotras/nosotros mismos. Es la memoria de docentes que, al vivir la investigación, significan el porqué de su allí en busca de una respuesta, tal y como podemos vislumbrar en estas voces:

...a partir de la iluminación empecé a buscar cómo ayudarla (a su hija), pero no sabía nada de pedagogía mucho menos como aplicarla así que, empecé un viaje largo, largo, me inscribí a la preparatoria abierta, yo pienso que la vida me dice por dónde. Pues hasta el día de hoy me lleva hacia donde lo necesito, pues adelanté materias y logré terminarla en un año. Para ese entonces la habitación donde dormíamos estaba llena de silabas, tablas de multiplicar y frases motivacionales. Cuando terminé la preparatoria se acercó el director de la escuela donde estudiaba y me dijo “ que pensarías si te digo que aquí en la misma preparatoria abrirán una extensión universitaria, donde darán la licenciatura de pedagogía “ recuerdo que le contesté-le diría que sería un sueño, y me dijo: -pues concedido!!...” (MIEssep2022)

Es la memoria de vivencias significativas que re-crean el trayecto de la historia que teje el allí de los docentes embarcados en el viaje de la investigación. Son sus modos de acceder al sentido de su acción desde el mundo de los otros como sujetos de rela-

ción social. Siguiendo a Shutz, “la relación social contempla una intersección de los tiempos internos de los actores en juego, ocurriendo así una confluencia del Yo y el Tú en una “relación Nosotros” que es vivida como una temporalidad compartida” (Schutz cit. en Lafaye, 2013, p. 3). Podría ser tal vez un momento muy ordinario. Sin embargo, es parte de su realidad y es ese el mundo a su alcance que conlleva sus haceres, sus quehaceres, sus proyectos y planes de vida. Es un mundo ofrecido a nuestra experiencia e interpretación. Escenario y objeto de nuestras acciones e interacciones. Experimentado como un mundo intersubjetivo, es decir, compartido con otros semejantes con los que nos vinculamos a partir de diversas relaciones sociales. Al conversar la práctica docente con la práctica de investigación, humaniza la relación con el otro de la educación. Escuchemos la memoria

Ya no me es tan sencillo dar por sentado ciertas cosas que suceden en mi realidad educativa. La constante es cuestionar y reflexionar las cosas que están sucediendo; que me implican y que implican a quienes estamos involucrados. Me ha permitido crear un discurso propio que si bien, lo hegemónico sigue ahí de forma omnipresente, he logrado diseñar quizás nuevas formas de acontecer sin dejar que lo sistémico me y nos consuma ... (MINsep22)

Significar estos episodios y en el vivir la docencia dialogada con la práctica de investigación. Lo que se produce es un giro reflexivo de la aprehensión y apropiación del ser docente. La mirada fenomenológica nos enseña que, a través de la reflexión, el yo aísla el flujo de una vivencia en particular. Es decir, la capta, la congela podríamos pensar, constituyéndola en significativa. En este sentido, Schutz sostiene que habría dos tipos de vivencias: las que en su fluencia hacia el pasado son indiferenciadas y se esfuman, y las que son discretas, ya pasadas y transcurridas. Puesto que el concepto de vivencia significativa, presupone siempre que la vivencia de la cual se predica significado, sea discreta. Resulta entonces perfectamente claro que sólo puede llamarse

significativa a una vivencia pasada. Es decir, que está presente en la mirada retrospectiva como ya terminada y sustraída al devenir. Sólo lo ya vivenciado es significativo, no lo que está siendo vivenciado. En efecto, el significado es meramente una operación de intencionalidad que, no obstante, sólo se vuelve visible a la mirada reflexiva (Schutz cit. en Laffaye, 2013, p. 8).

A decir de todo ello, el mundo de vida que hace la docencia nace del pasado. Un presente determinado, naturalmente de un determinado pasado. Ante ello, las preguntas ¿cuáles nuestros gritos, nuestros dolores, nuestras demandas? ¿De qué está hecho nuestro grito cuando, para comprender nuestro significado de la docencia, necesitamos rastrear nuestra memoria?

La memoria de lo que somos

La obra de Bloch (2004) que inicia con un extenso prólogo al *Principio de Esperanza*, da apertura con planteamientos así: ¿Quiénes somos? ¿De dónde venimos? ¿A dónde vamos? ¿Qué esperamos? ¿Qué nos espera? Las recupero ahora porque, en esta intención de llenar de otro contenido la práctica educativa de la que se hace la docencia. A partir de la escucha atenta y pausada de cuanto significa su experiencia y, atender al sentido ontológico del cómo se llega a ser docente. Tienen lugar las voces que recuerdan y significan la vivencia del allí-desnudos al mundo y sintientes. Y ese acto de dejarse al descubierto, considero, es lo que da paso a posibilidades de mundo. Porque la persona se coloca desnuda y al descubrirse regresa a su potencia creadora. Es el re-conocimiento del quiénes somos desde el dónde venimos:

Quiero partir desde un proceso de contextualización cronológica (si es que mi memoria no me traiciona) acerca de los acontecimientos “buenos y malos” que

han hecho de mí un sujeto creativo, que sublima lo más recóndito y privado de mis sentimientos a través del arte. Al respecto, recuerdo haber sido un niño tímido; lo sé porque aunque a la luz de la razón y aunque parezca un acto fantástico. Lo cierto, es que mis recuerdos se remontan en la etapa de mi primer año de vida aproximadamente. Tengo una imagen vívida de mi abuelo materno acercándose a la cuna con una sonrisa. Aunque por lo general, parte de mis memorias se intensifican con mayor claridad en mi etapa preescolar, donde me veo llorando de angustia mientras mi madre me dejaba en el patio del kínder para que yo tomara la clase. Y, aunque esta sensación de nostalgia parece haber quedado arraigada en mi ser hasta mi edad adulta. Puede que en el fondo sea ésta la raíz de mi Yo sensible a partir de la importancia que tenía para mí la cercanía con mi madre; más aún, su notable ausencia...” (JAPl;tg2022)

Se vuelve Bloch (2004) mi interlocutor para intentar leer detrás de esta voz cuando expresa: “una vez alguien salió al ancho mundo para aprender qué era el miedo” (Párr. 2) y fincada en el miedo es que tiene su lugar de nacimiento la esperanza. Ella funge como un medio de expansión. Se activa el devenir desde aquello que podría pensarse, inmoviliza como lo puede ser el miedo. El pasaje narrado es la extensión en escritura de un educador, quien acompaña en el desarrollo del arte a jóvenes estudiantes de nivel secundaria. Me pregunto, sin la intención de llegar a un análisis psicológico, ¿será que la expansión que generó el miedo y para sanarlo buscó como lugar de fuga al arte donde le es posible re-crearse? Pronuncia a voz: de los acontecimientos “buenos y malos” que han hecho de mí un sujeto creativo, que sublima lo más recóndito y privado de mis sentimientos a través del arte”. En lenguajes del psicoanálisis, la sublimación lleva a pensar en la transformación. De ahí que, al reconocerse como un sujeto creativo, aquello que es privado y recóndito. Es decir, aquello invisible al ojo humano, porque pertenece a terrenos ocultos que nos configuran como humanos.

Encuentran lugar para ser recreados, tal vez sanados en el arte creador. Es donde tiene lugar también la esperanza y no como la utopía inalcanzable, como sueño inalcanzable. Sí como proyecto como horizonte, así como lo enseña Bloch (2004) que traza rutas en reconocimiento de lo que existe, lo dice así: “horizonte ya amanecido, como el que todavía tiene que amanecer”.

Referencias

- Aguirre, J. (2017). La docencia como oficio artesanal: haciendo artesanos de la enseñanza desde sus prácticas y experiencias, en A. Alliaud, *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*, (pp. 151-158). Paidós.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.
- Berlanga, B. (2022). *Fragmentos de gritedad y de organización de la esperanza: Figuraciones de colocación del sujeto narrativo*. Universidad Campesina Indígena en Red CESDER/UCIRED.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. Grijalbo.
- Bloch, E. (2004). *El principio esperanza*. Editorial Trotta.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Ediciones Morata.
- Grenoville, C. (2010). *Memoria y narración. Los modos de re-construcción del pasado*. Andamios, 7(13),233-257. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62815635011>
- Hoyos, Carlos Ángel (2003). *Format(i)o de modernidad y sociedad del conocimiento*, México. Lucerna Diogenis.
- Jelin, E. (2005). *Los trabajos de la memoria*. Siglo Veintiuno.
- Laffaye, G. (2013). Tiempo significación y memoria en la fenomenología social de Alfred Schutz. *Revista Pilquen*. Sección Ciencias Sociales, 1 (16), 1-13
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=347532060002>
- Levi, P (2000). *De Los hundidos y los salvados*. Península.

Significaciones en diálogo desde la experiencia docente:
tensiones entre el estatismo y la metamorfosis

Larrosa, J. (2002). Experiencia y pasión en *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel* (pp.165-178), Laertes.

Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Editorial Galerna.

Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y Narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Siglo XXI.

Kemmis, S. (2002). Prólogo. La teoría de la práctica educativa, en W. Carr. *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica* (pp. 17-38). Ediciones Morata.

Sánchez Dromundo, R. A. (2007). La teoría de los campos de Bourdieu, como esquema teórico de análisis del proceso de graduación en posgrado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (1) 1-21.

<http://redie.uabc.mx/vol9no1/contenido/dromundo.htm>

Sennet, R. (2008). *El artesano*. Anagrama

Skliar, C. (2018). Educación y época: la conversación educativa, *FUNTEP Quehacer Educativo*, (8),19-25. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/101568>

Weber, M. (1964). *Economía y sociedad*. Fondo de Cultura Económica.

Zemelman, H. (2011). *Conocimiento y Sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello (III-CAB).

<https://www.vicepresidencia.gob.bo/IMG/pdf/zemelman-2.pdf>

DE LA RE-SIGNIFICACIÓN A LA METAMORFOSIS DE LA DOCENCIA COMO PROYECTO

Eusebio Olvera Reyes

*Escuela Normal de Especialización “Dr. Roberto Solís Quiroga” – Universidad
Pedagógica Nacional*

Es como si prestásemos la vida por un rato
Sin la seguridad de que nos va a ser devuelta,
Y sin que nadie nos la haya pedido

Roberto Juarroz

Resumen

Los proyectos de re ordenamiento simbólico y de significados de los educadores no son exclusivos de los sujetos, estos se circunscriben en la periferia o al centro de los escenarios políticos, conjugando la historicidad de las personas y los colectivos; se entretajan para conformar una territorialidad que crea pertenencia comunitaria, su presencia se establece a partir de proyectos regionales, por país o locales y se encarnan en los distintos Yo docentes.

Ante esta idea, conviene preguntarse la re significación como proyecto ¿es un imperativo personal o colectivo, que trastoca las interacciones con el entorno? ¿Es una coerción que atenta contra los saberes para atender las políticas educativas y demandas de los centros escolares? ¿es una

exigencia para auto-eco-organizar la realidad propia o la condición interactiva ante la misma? ¿es una aspiración que eleva al espíritu humano?, se fundamenta la comprensión del prefijo re, y se apuntala para configurar el prefijo meta en el re ordenamiento de los significados de los proyectos de la docencia y su metamorfosis.

Cuales quieran que sean los elementos que impulsen nuevas regulaciones con la significación de las realidades pedagógicas, se invita a conocer los proyectos que se han credo en los últimos 30 años y que invisten a los docentes, se cuestionan algunas cegueras basadas en la ignorancia y se invita a reimaginar juntos futuros alternativos para atender los despliegues de un proyecto del yo-comunidad-territorio, para resolver ¿qué se conserva, qué se adapta, qué se transforma? en la metamorfosis de los proyectos. La discusión parte desde el vista del pensamiento complejo, donde se asume que los profesionales de la educación deciden ser partícipes del re ordenamiento y auto-eco-organización de su práctica, los proyectos a los que pertenece y la vida misma; para implicarse en una metamorfosis que contempla la metanoia, entendida como un proceso mutante que da nueva vida de nuestro espíritu en los distintos ecosistemas orientados hacia una civilizatoria, planetaria y esperanzadora.

Palabras clave: Significaciones, proyecto, docencia, metamorfosis

1. ¿Qué territorios pre-formativos permean los proyectos docentes?

Los tiempos de hoy muestran la vulnerabilidad de la humanidad ante un presente que se organiza a partir de cambios constantes que continuamente son regulados por la incertidumbre, las ambigüedades, la volatilidad y la complejidad de la realidad y que comprometen el futuro. Es innegable el acelerado cambio climático, la automatización tecnológica, el aumento de las desigualdades sociales, la violencia y el retroceso en la democracia (UNESCO, 2022). Los mapas certeros que permiten tener certidumbres

sobre la realidad se desdibujan, cambian sus fronteras, se agitan en un continuo que favorece despliegues-contracciones y reordenamientos en los múltiples límites y alcances de actuación que se conocen en las diversas profesiones. Bajo este escenario abordar cualquier proyecto, problema, situación personal o colectiva de una función como la docencia, no puede ser centrada en explicaciones o acciones lineales de causalidad o las de verticalidad del deber ser institucional o la propuesta exclusiva del estado-nación o región/comunidad educativa; bajo este esquema, cada proyecto trazado para la transformación docente, por sí mismo, suele ser lento en su caminar, insuficiente y poco creativo ante los vertiginosos cambios, pues se enmarcan en explicaciones estáticas, con lógicas pre configuradas, determinismos y expectativas culturales que se circunscriben alrededor la propia actuación profesional y son escasamente cuestionadas.

Muchos proyectos actuales de formación y profesionalización docente siguen esta lógica, se ofrecen como territorio¹ seguro para crear la sensación de identidad, pertenencia, actualidad, de estar en el fluir de los cambios, por lo que todo docente que quiere ser parte del proyecto y sintonizarse con las demandas de los tiempos, ha de asumir que tales propuestas requieren ser apropiadas, pues las tendencias marcan la ruta a seguir y nadie quiere extraviarse en el camino, por tanto, se asume como el estilo de vida académica que se necesita, con esta mirada se presupone que debe abandonar el camino andado y presentarse dispuesto a cursar nuevos senderos y modos de transitar por su profesión y con ello estar a la altura de los cambios.

¹ El territorio se puede comprender como una aproximación a la subjetividad experimentada en un escenario social, geográfico y espacial donde deviene la existencia misma, ofrece identidad, pertenencia, relaciones, necesidades, saberes, modos de interactuar y oportunidades de transformación en los actores sociales (Barragán, 2016; Barragán, D. y Amador, J. 2014). Para Vergara (2009) el territorio se entreteje por tres elementos: espacio, tiempo e interpretación (desde la complejidad) asume que está última, atraviesa los significados, sean reales, efectivos o imaginarios, conceptuales, míticos o virtuales a modo de inter-retro-actividad, con ellos y los que ahí conviven se crea una interconexión necesaria o circunstancial.

Tal movilidad de los profesores en los territorios de actuación está permeadas de prácticas hegemónicas verticalistas, que continua y cotidianamente invisten a los docentes de lenguajes, metodologías, marcos teóricos interpretativos, modelos educativos, intercambios profesionales y otros menesteres, que de manera intersubjetiva se movilizan como un flujo organizado que favorece la instalación de premisas necesarias para su apropiación y actuación inmediata; a veces irreflexiva y poco dialogada; generalmente abordada desde las tangentes que le ofrece el contexto, donde a modo de surfista el docente se desplaza por la superficie de los nuevos conocimientos. Con velocidad semi-explora las nuevas exigencias que le organizarán la vida profesional en las aulas y centros escolares en la intención de apropiarlas lo más rápido posible; desde estas tentativas de sistemas lógicos apresurados y novedosos, se mantiene un sistema que moviliza la actuación docente, se actualiza, construye sus trayectos formativos; la mayor parte de las veces con inconciencia, impulsado por las exigencias colectivas y para sintonizar con la pertenencia e identidad del colectivo; se suma como voluntario ante el proyecto al que debe adherirse, sin importar si coincide con los proyectos personales, la voluntad, el tiempo, deseos o inquietudes propias del sujeto, o si anhela conservar prácticas didácticas anteriores a estas propuestas y que son valiosas para su profesión.

Para comprender la docencia como proyecto, a continuación se expone una dimensión del significado otorgado por las sociedades, se parte de la hegemonía de los proyectos regionales (para Latinoamérica), nacionales o locales, los cuales trazan la ruta a seguir, desde esta perspectiva al docente se le imputan los modelos educativos, las temáticas, las didácticas, contenidos, lenguajes, lógicas de evaluación, etcétera. Esta habituación de obedecer los mandatos preponderantes en las instituciones genera una inercia de actuación para apropiarse de la impostura y se vale de mecanismo tales como cursos, talleres, actividades de capacitación, y actualización, conse-

jos técnicos escolares y demás estrategias oficiales, siempre encaminados a la consecución de las metas y proyectos gubernamentales o de las instituciones privadas, que dan vida a los propósitos de las políticas vigentes (Mejoredu, 2021; INEE, 2019); pero no necesariamente atiende las inquietudes personales de los profesionales de la educación.

Los proyectos de este orden y naturaleza se asumen con interrelaciones que apuestan por el docente y el territorio en el que se movilizan sus actuaciones “para cambiar la educación, se cambia al profesorado y el contexto donde trabaja tal como la escuela, el territorio y la comunidad” (Imbernón, 2021, p.23), este tipo de planteamientos con intencionalidad positiva, se ciñen a la observancia de la agenda mundial 2030 que implica una educación de calidad e inclusiva, dar vida y cumplimiento a estos acuerdos se puede entender como un significado compartido.

Por otra parte, los proyectos y sus significados se asumen como un común participativo y de vanguardia para fortalecer la vida profesional de los docentes, se puede leer desde múltiples niveles de orientación y acceso el alcance e impacto; por ejemplo, una territorialidad que comparte estos valores intersubjetivos preconfigurados son los espacios de formación inicial (instituciones normalistas) y de profesionalización (a través de posgrados educativos); donde a través de los proyectos curriculares se promueve qué tipo de significación se ha de construir para asumir una práctica docente deseada. Por ejemplo, en los últimos treinta años se inscriben planteamientos que orientan la transformación del quehacer profesional a partir de la docencia y su práctica reflexiva antes durante y después de la actuación profesional (Schön, 1992, 1998); o la sugerida por Guilles Ferry (1990, 2004), Nicastro y Greco (2012), encaminada a la formación profesional a partir de trayectos personales-profesionales, con dispositivos transformativos basados en la narrativa, las historias de vida y biografías de la

Significaciones en diálogo desde la experiencia docente: tensiones entre el estatismo y la metamorfosis

práctica profesional en lo laboral y modelos de interpretación centrados en el proceso y la investigación-acción en el aula; o también la señalada por Perrenoud (2004, 2013) y que se encamina a la profesionalización con base al análisis reflexivo de la práctica propia y el dominio de competencias deseables para ser más eficaces como colectivo docente y dar respuesta a las demandas de los contextos internacionales. Por otra parte, también se identifica trabajo con metodologías e intervenciones reguladas que favorecen el intercambio, supervisión y acompañamiento profesional entre pares docentes, para hacer técnica y didácticamente más eficientes la labor educativa. (Brockbank y McGill, 2002)

Se puede apreciar, que en estas propuestas se erige por sobre todo la reflexión sobre sí, el control y gobierno de la actuación docente como eje de reorganización de los discursos y el desempeño profesional. Exige ejercicios epistémicos de distanciamiento-cercanía ante lo actuado y pensado en la actividad profesional. Se aprecia un yo profesional que usa la razón para ser amo y señor de sus propios desempeños. Para lograrlo, necesita oprimir y omitir su Ser, orientar su actuación a la voz que dicta la perfección y mejora de su labor. Dichos actos le obligan a domesticar la biología de su cuerpo y su relación con el entorno; limita los afectos libres y sintonizados con la ecología que le rodea, cercena los vínculos existentes entre su profesión y la vida personal. Paradójicamente, lo que le librea, restringe la apertura y los despliegues emergentes en su aula, pues el gobierno de su desempeño le elige eliminar el azar, el caos, la incertidumbre, lo inesperado, lo furtivo, lo incierto, las fluctuaciones no planeadas, todo en aras de hacer realidad lo que la razón dicta y cumplir lo planeado, sin que de lugar al Kairos pedagógico, lo inconsciente, las habituaciones o repeticiones que en apariencia comprometen la calidad o merman los aprendizajes esperados.

Significaciones en diálogo desde la experiencia docente: tensiones entre el estatismo y la metamorfosis

Bajo la mirada de los significados compartidos por las comunidades se pueden apreciar otros ejercicios académicos que apuestan al diálogo y la vinculación con el entorno; promueven un encuentro con la realidad inmediata y sus condiciones singulares socio-histórico-culturales, económicas y de vida, para reconocer el tejido donde se imbrican las interacciones profesionales que se entraman con las prácticas sociales de la comunidad y contextos de los aprendices. Es decir, se ha de contextualizar la práctica profesional con los estilos de vida y demandas de las comunidades donde interactúa. Se aprecia que una vez más, se ha de hacer bajo el obligado ejercicio de la reflexión (Díaz Barriga, 2006; Tobón, 2008; Steiman, 2018) y no es que sea impropio reflexionar o mediar a través de la razón las relaciones de intercambio con la realidad, pero, para la labor docente puede ser insuficiente ceñirse solamente a este recurso humano.

Analicemos, la territorialidad de estos pensamientos académicos consensados, se entreteje en las lógicas de vida de cada comunidad y se encarna en los múltiples Yo docentes. Se asume como una lógica veraz y legítima que ha de organizar las actuaciones profesionales desde la razón. Sin embargo, esta condicionante se puede comprender como una ceguera del conocimiento, pues se elimina de la realidad otras propuestas furtivas, no previstas y emergentes que dan paso a la creatividad profesional a partir de lo ignorado; como los afectos que no se gobiernan, pero suceden y redirigen las actuaciones hacia lo no planeado y crea éxtasis cognitivo. Un gozo intelectual no racional en los seres que habitan ese territorio revelado a causa de lo ignorado (Wagensberg, 2007); lo mismo sucede al enfrentar lo desconocido del otro y lo otro desconocido. En lo educativo difícilmente se implica el límite antropológico recursivo entre saber-ignorancia; conocimiento-saber no explorado, Con estas lógicas racionalistas se omite al ser humano que aprende/construye/inventa/descubre con el conocimiento que le resulta incierto, pues se busca abatir lo que ignora, sin darse a la

oportunidad de reconocer que se encuentra atado a la ignorancia en todo momento y situación. Difícilmente se reconoce ignorante que aprende de la ignorancia, de tal suerte que re significarse exige asumir que “el que se siente perplejo y maravillado reconoce que no sabe” (Aristóteles, 2003, p. 76).

El ser humano tiende a negar todas aquellas situaciones reales que lo enfrentan con su ser frágil, con la debilidad del ser humano que no quiere ver. Prefiere ser visto desde un estatuto definitorio del humano como ser valioso, según los dictados de un pensamiento antro-po-social fascinado por sus capacidades, habilidades, hábitos, conocimientos y valores adquiridos con el esfuerzo de trabajo cotidiano, o simplemente, porque ha conseguido el reconocimiento del otro, aunque no sea lo que dice ser. De continuo, el ser humano niega la presencia-acción de la ignorancia, sin embargo, ésta es una variable omnipresente al humano individual/social y la problemática socioeducativa. Por ello, para re significar todo proyecto docente se hace necesario dar lugar a lo ignorado y otras esferas de lo humano como provocadores del conocimiento:

Lo que distingue a un ser humano -de hecho, lo que constituye a un ser humano- no es sólo tener que pensar, sino sus pensamientos, sus creencias, sus dudas, sus interpretaciones, la conciencia de su propia ignorancia, sus carencias, preferencias, elecciones, sentimientos, emociones, propósitos y su expresión de estos en enunciados o en acciones que tienen un significado (Oakeshott, 2009, p. 39)

Por ello, es necesario establecer diálogos interactivos ante otras noosferas y lógicas que dan pie a perspectivas que despliegan y se abren ante el conocimiento y los modos de relacionarnos con el, la comunidad y el territorio. Implica auto-eco-organizarse en un yo-comunidad-territorio, para asumir otro rostro humano. De la humanidad que se relaciona no solo con el conocimiento, sino con lo que ignora de sí, de los

proyectos en los que se imbrica, del ecosistema donde se desarrolla y actúa, lo sepa o no.

Una muestra de estas ideas se encuentra al estar en contacto con proyectos docentes que comprometen y promueven la comprensión, una ética ecológica, el intercambio con la Interculturalidad, el reconocimiento de la diversidad y la deconstrucción de los dispositivos hegemónicos de poder al interrelacionarse con los colectivos (Walsch, 2006). Asimismo se pueden apreciar posturas enfiladas hacia el encuentro con la alteridad basada en una dialógica entre conocimientos y los encuentros cara a cara con la humanidad representada en el otro y le hace trascender (Skliar, 2002; Levinas, 2000). Del mismo modo, se aprecian los planteamientos emancipatorios y de ecología de saberes que ofrecen las pedagogías descolonizadoras, que invitan a re-inventarse, re-vivir el re-encuentro con los territorios humanos. La ignorada y ancestral madre-tierra, la tierra-patria en construcción; todos encaminados hacia una conciliación como especie y los territorialidades que habita y reestructura para proyectarles en la configuración de la vía hacia la civilidad planetaria y los múltiples sistemas de organización del conocimiento con base al pensamiento complejo y lo transdisciplinar. Es decir, buscar resignificar, desde la perspectiva de los múltiples conocimientos disciplinares, saberes ancestrales o cotidianos y la perspectiva subjetiva del que conoce: la vida, la profesión docente y los proyectos que le invisten o generan (Walsch, 2006. 2013; Dussell 1998; Morin, 2014).

Ante los planteamientos del pensamiento complejo, estas realidades se abren a la posibilidad de optar por despliegues y variabilidades que las múltiples dimensiones posibles se ofrecen para explorar las tramas, entretejidos y desenlaces inesperados. Meditar alrededor de la docencia como proyecto es dar lugar al reordenamiento auto-eco-organizador de la vida, a través de los diálogos con las ecologías, donde nos

implicamos y conformar un Yo-comunidad-territorio que sufre ajustes y desajustes ante la realidad cambiante, ignorada. Le permite unir lo desunido, ligar y religar el conocimiento con la vida diaria, personal, profesional o de bienestar común. Exige reestructurar los lenguajes de re-significación para preguntarse: ¿qué significaciones están disponibles para promover un proyecto con despliegues ordenados/emergentes que orienten hacia una metamorfosis en la actuación profesional del docente?

2. De la Re a la meta significación. La metamorfosis de los proyectos docentes.

Desde los aportes de Edgar Morin (2014) el uso del prefijo Re, se reconoce que su significado orienta una postura que da la bienvenida a la organización constante, fluida, bifurcante, novedosa, unificadora, vinculante, relacional, creadora, inventiva, dislocante. Re, en primera instancia comprende la idea de repetición, recomienzo, renovación, refuerzo, comunicación/conexión de lo que está separado (reunión). Es vuelta a lo antiguo, lo pasado, lo que exige ser reparado, recuperado, resucitado, reproducido y producido por el hombre. Es lo que ha de mantenerse para seguir vivo. Por tanto, concierne al Ser, al sí, al otro, a la vida:

El Re repara, restaura, reconstituye, refabrica, reproduce, renueva, reorganiza, regenera, recomienza, en el detalle y en el conjunto, llevado en sus torbellinos, circuitos, recursiones los miles y millones de átomos de cada ser celular, los miles de millones de células de los seres multicelulares, los miles de millones de individuos que se suceden en cada especie, cada ecosistema, cada sociedad. (Morin, 2014, p.389)

Significaciones en diálogo desde la experiencia docente: tensiones entre el estatismo y la metamorfosis

El Re, reitera, reutiliza, reconsidera, replica para auto-producirse a modo de circuito, ciclo, bucle recursivo y retroactivo, se moviliza en la temporalidad, en la causalidad, recuerda, recapitula y se renueva al reproducir lo mismo pero transformado con la intención de auto-eco-organizarse y no morir, repetirse con renuevo, es un Ser empujado hacia la posteridad:

Todo lo que depende del RE, comporta al mismo tiempo reabastecimiento en el pasado ancestral, producción o reproducción de existencia presente, fenómeno de un porvenir. El RE es siempre una vuelta atrás en el pasado que resucita este pasado en el presente y por ellos mismos, lo catapulta hacia el porvenir. (Morin, 2014, p.395)

Ante este reenvío ininterrumpido de renuevo hacia el futuro, se reconoce la re significación como punto de partida para desplegarse en el discurso/actuación hacia la comprensión y despliegue de un nuevo significado explicativo: el sufijo Meta; de lo Retro (que han configurado los proyectos docentes ordenados y organizados por la razón) hacia lo Meta -lo que va más allá- (los proyectos planeados en diálogo con la creación de narrativas creadoras de desenlaces inesperados, extraordinarios, ignorados). Es un circuito dialéctico permanente de organización, donde hace su aparición la trans-formación, cuando se impulsa al docente a ir por encima de su pasado, a través de lo que ya se era, existía o manifestaba, sin abandonar del todo los vínculos con su trayecto y experiencia de vida. Ante esta lógica acoge lo nuevo, lo ignorado; se desplaza, se moviliza de un estado a otro. Se ramifica, deriva y crea diversidad en lo que replica para recomenzar y continuar. Es decir, se complejiza, no es una condición de repetición mecánica, pues se crean emergencias eventuales en cada acto de reorganización que apunta hacia la metamorfosis o cambio de forma (morfos) de Ser (no pre-determinado), que da cuenta de la esencia del ser en su vida y profesión.

Figura 1. Circuito retro-meta



Fuente: (Morin, 2014, p.395). Adaptación propia.

La *Metamorfosis* como despliegue de significados, es un concepto que conduce a la inventiva y auto-eco-organización de un sistema, con el principio de no eliminar todo y partir de cero, sino que se han de conservar elementos del sistema a partir del que surge el cambio. Si bien, la metamorfosis exige migrar de un estado a otro, implica abandonar una participación organizada y estilos de relación con el territorio, para presentarse como otro en la misma ecología e impactarle. Es mudarse, cambiar, transformarse, es una búsqueda en pos de lo ignorado, de desenlaces inesperados y maravillosos, con despliegues a lo desconocido. En esta transformación se apuesta a dar lugar a los imposibles posibles. Morin (2003) plantea esta mutación como un reordenamiento de estructuras, formas y funciones, de una ecología de la acción. Explica con base de la metáfora de conversión de oruga a crisálida; apuesta a la deriva del entorno, se asume vulnerable y con la esperanza de emerger en un nuevo ser alado. Sin opciones de vuelta atrás a su antigua morfología y sistemas de actuación con la ecología.

Bajo esta mirada se puede comprender que el proyecto docente puede abrirse para experimentar una metamorfosis con retos constantes. En un inicio ha de meditar y reflexionar sus sintonías y antagonismos complementarios con el contexto cambiante. Sí, ha de reflexionar los destinos imaginados, encerrarse en un capullo, meditar y trabajar en reconocer el cambio para elegir razonadamente, así como desde la intuición y resolver ¿qué se conserva, qué se adapta, qué se transforma? del ser; o como lo plantea la UNESCO (2022) al momento de actuar con la realidad, el docente ha de responder como miembro de un colectivo y de la humanidad a las siguientes cuestiones ¿qué debemos seguir haciendo? ¿qué debemos dejar de hacer? ¿qué debemos reinventar completamente? (p. 2)

Desde la propuesta de Morin (2003, 2011, 2014) el Ser, la sociedad o Estado, la especie que sufre la metamorfosis, cambia gracias a la participación de eventos detonantes que aceleran, transforman y se transforman a sí mismos sin degradarse. Por el contrario, supone la conservación de ciertos elementos y la presencia de un Ser o producto nuevo, se auto-eco-organizan desde la *metamorfosis*. En esta primera idea, se imbrican los proyectos colectivos ordenados, que buscan una transformación implicada en la solución de un problema. Sin embargo, no necesariamente es así, pues cuando un individuo, una sociedad o la especie experimenta cambios, se da lugar a cierto renacimiento de la(s) mente(s) y modos de interacción que emergen de la variación. Es el inicio de una nueva aventura de aprendizaje, de intercambio, de movilidad, que recupera la historicidad y el pasado de los actores, sus profesiones; a la vez, esta mutación está plagada de incertidumbres, desilusiones, peligros, perturbaciones, nuevas y efímeras certezas. Todo ello imprescindible si se desea cerrar momentos de la historia de lo que se transforma y a la vez es apertura a la conciencia y la espiritualidad a nivel individual, comunitario, planetario; para permitir que la Tierra-Patria sea un hogar compartido con las especies y los eco-sistemas. Para que en la auto-eco-

organización se torne un territorio con espacios y tiempos, donde es bueno vivir, con un bien común con proyectos compartidos e interdependientes, que den origen al diálogo y la acción.

3. A modo de cierre esperanzador

La metamorfosis del docente y sus proyectos; interconexión de los proyectos compartidos son el camino de la mutación. No es ajena a las turbulencias del cambio, la profesión educativa se ha visto envuelta de rupturas, confusiones, oscurantismo, certezas, desviaciones, desencantos creados por los resultados inesperados, azarosos, aterradores. Por sí misma, la acción de educar envuelve la esperanza y la desesperanza, invita a la generación de acciones creativas de mejora, que pueden ser usadas en su contra. Los dos polos son contenidos en ella: la vida y la muerte; la regeneración y la degradación; la rutina y la novedad; la intervención creativa y la destructiva. La convulsión transformativa degenerativa, se pone en marcha al mismo tiempo que se moviliza la intervención reorganizativa. Es necesario abordar los obstáculos, los sistemas de creencias y pautas de acción que pueden orientar las metamorfosis hacia resultados imprevisibles, inusitados, pero posibles, insospechados: maravillosos.

Transformar los proyectos docentes a modo de orden o emergencia, por ende, exige reinventarse, no por sí mismo, pues no puede, ni le son suficientes los recursos, el alcance que posee ni su perspectiva de desarrollo. Requiere establecer vínculos más allá de sus fronteras, implicarse en un intercambio permanente de información y conocimientos que han de ser transformados, saber caminar por sendas antiguas y desplegar nuevos senderos que le ofrecen rutas, oportunidades. Insertarse en la Vía, ser parte de ella, transformarla, contribuir: “los caminos de las reformas podrían unirse progresivamente para formar la Vía. La Vía es la que regeneraría al mundo a fin de

provocar la metamorfosis”. (Morin, 2011, p.284) Su alcance transformativo es de interconectividad humana y deja abierta la cuestión ética, de equidad y justicia para meditar ¿qué futuros deseamos y para quienes? (UNESCO, 2022)

La necesidad está, el tiempo ya inició, el espacio y las opciones están abiertas, atentas. Pero, se requieren catalizadores, actores, voluntades, mentes e intercambio de subjetividades que decidan vivir, experimentar y hacer propias las propuestas personales o colectivas. Apostar hacia prácticas restaurativas e inventivas de apertura y clausura con múltiples disciplinas, con quienes las estudian. La metamorfosis exige asumir que se está investido de antagonismos que son complementarios, es reescribir desde el pasado y el presente tramas protagónicas futuras que iluminan desenlaces inesperados, desconocidos y esperanzadoramente extraordinarios (White, 2016).

Como advertencia final la metamorfosis nos invita a una re-configuración más profunda en el espíritu humano, se reconoce la metanoia como un intento fugaz, espontáneo de reordenamiento para asumir estructuras más adaptativas en nuestro espíritu humano, que nos invitan a que antes de hacer planes “tenemos que insertar en nuestros pensamientos la incertidumbre, unir riesgos y posibilidades en nuestro espíritu, apostar por la vida y contra la nada” (Morin, 2003, p.183). Cada proyecto aporta, revitaliza la vida. Cada uno es una apuesta interconectada para adaptarnos a los cambios emergentes; invita a asumir retos, planes y acciones para auto-eco-organizarnos en un continuo bien común, sin perder la esperanza, ni la identidad humana.

Referencias

- Aristóteles (2003). *Metafísica*. Gredos
- Barragán, D. (2016). Cartografía social pedagógica: entre teoría y metodología. En: *Revista Colombiana de Educación*. (70) 247-285. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n70/n70a12.pdf>
- Barragán, D. y Amador, J. (2014). La cartografía social-pedagógica: una oportunidad para producir conocimiento y repensar la educación. *Itinerario Educativo* (64) 127-141 <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6280215.pdf>
- Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en educación superior*. Morata
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill
- Dussel, E. (1998) En búsqueda del sentido. (Origen y desarrollo de una Filosofía de la Liberación). *Anthropos: huellas del conocimiento*. Proyecto A Ediciones, (180) 13-36.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018). *Directrices para mejorar las políticas de formación y desarrollo profesional docente en educación básica*. INEE.
- Imbernón, F. (2021). Formación continua y desarrollo profesional docente. En Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021). *La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de nuevas normalidades*. Ciclo Iberoamericano de Encuentros con Especialistas. OEI/MEJOREDU
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós/UNAM
- (2004). *Pedagogía de la formación*. Novedades educativas
- Levinas, E (2000). *La huella del otro*. Taurus
- Morin, E. (2003). *Pensar Europa. La metamorfosis de un continente*. Gedisa.
- (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. Paidós.
- (2014). *El método 2. La vida de la vida*. Cátedra.
- Nicastro, S. y Greco, M. (2012). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens

Significaciones en diálogo desde la experiencia docente:
tensiones entre el estatismo y la metamorfosis

- Oakeshott, M. (2009). *La voz del aprendizaje liberal*. Katz Editores.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021). *La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de nuevas normalidades*. Ciclo Iberoamericano de Encuentros con Especialistas. OEI/MEJOREDU
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y reflexión pedagógica*. Colofón
- Perrenoud, P. (2013). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Grao
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- (1998). *El profesional reflexivo: Como piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Sklair, C (2002). Alteridades y Pedagogías... ¿Y si el otro no estuviera ahí? *Educación y Sociedad*. (79), 85-123. <https://www.scielo.br/j/es/a/nSSvPncvv73gysQxbf97Sgj/?lang=es>
- Steiman, J. (2018). *Las prácticas de enseñanza: en análisis desde una didáctica reflexiva*. Miño y Dávila.
- Tobón, S. (2008). *Formación basada en competencias, pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. ECOE.
- Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2022). *Imaginar juntos nuestro futuro. Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO/Fundación SM.
- Vargas, N. (2009). Complejidad, espacio, tiempo e interpretación (notas para una hermenéutica de territorio). *Alpha* (28) 233-244. <https://www.scielo.cl/pdf/alpha/n28/art16.pdf>
- Walsch, C. (2006). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. En C. Walsch, ., et, al. (2006). *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Signo.
- (ed). (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Abya-Yala.
- White, M. (2016). *Mapas de práctica narrativa*. PRANAS.

ALTERATIVAS DE INTERVENCIÓN PARA ATENDER CONFLICTOS Y VIOLENCIAS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Josue Alan Soto Carrillo

Escuela Preparatoria Oficial Número 171, México

Resumen

Desde la investigación-acción-participativa y la etnografía educativa se realizó un diagnóstico para conocer cómo se configura la convivencia entre jóvenes de educación media superior. Para ello, se emplearon las técnicas de observación participante, diario de campo y entrevistas a profundidad. Se identificaron las formas a través de las cuales, se configuran los conflictos derivados de la convivencia; observándose que prevalecen actitudes en las cuales los objetivos e intereses personales, se sobreponen ante el cuidado de las relaciones interpersonales entre pares. Lo que en algunos casos origina una escalada de los conflictos hacia acciones violentas. Se reconocen elementos contextuales en el conflicto destacando aquellos que se relacionan con cualidades de orden individual, así como otros de orden social. Ante este escenario inicialmente se planteó desarrollar un seminario-taller con estudiantes. Sin embargo, dadas las condiciones ocasionadas por la pandemia, se decidió formular una estrategia de intervención y formación narrativa-reflexiva con docentes, a partir de un seminario-taller a distancia. Se trataron temas, relacionados con la violencia, los conflictos, la convivencia escolar y el

quehacer docente. Los docentes que participaron lograron un proceso de sensibilización ante las manifestaciones de la violencia en la escuela, también reconocieron contar con herramientas y recursos compartidos para afrontarla.

Palabras clave: Conflictos, violencia, estudiantes, docentes, formación

Introducción

Se presentan los resultados de una intervención realizada en una preparatoria ubicada en el Estado de México. La preocupación inicial de este trabajo derivó de las observaciones realizadas por el colegio de orientación educativa, el cual se ocupa de la mediación y atención a los diversos conflictos y situaciones de violencia que se suscitan entre los estudiantes a raíz de la convivencia escolar.

La escuela se ubica en el municipio de la Paz, en la zona oriente del valle de México. La principal inquietud se encaminó a atender los problemas de convivencia derivados de conflictos, en los que se emplean acciones violentas y que deterioran las relaciones entre los jóvenes, propiciando un ambiente en el que se repite este ciclo continuamente.

Durante el ciclo escolar 2017-2018, se atendieron 896 situaciones relacionadas con faltas al reglamento y problemas de convivencia entre estudiantes. Para el ciclo escolar 2018-2019, se atendieron 847, de estas últimas, seis fueron casos de violencia física grave entre estudiantes.

Se comenzó con un diagnóstico participativo mediante investigación cualitativa, a través de la investigación-acción. Para ello, se utilizaron las técnicas de observación

participativa, registros de diario de campo y entrevistas a profundidad, con la finalidad de indagar exhaustivamente cómo se construye la convivencia entre pares y la gestión de conflictos entre estudiantes y docentes. En el presente, se comparten los hallazgos sobre el diagnóstico y la intervención desarrollada con docentes de la escuela, mediante un seminario taller con perspectiva narrativa reflexiva, así como los alcances y limitaciones de la intervención.

Objetivos

El interés principal estuvo centrado en identificar cómo se construye la convivencia entre estudiantes y cómo actúan. Para ello, formulé algunas interrogantes: ¿Cómo es la convivencia entre estudiantes en una escuela preparatoria? ¿Cómo gestionan los estudiantes de una escuela preparatoria sus diferencias y conflictos? ¿Cómo construyen los estudiantes sus actitudes ante el conflicto? ¿Cuándo tienen un conflicto con algún miembro de la comunidad escolar, qué estrategia utilizan para su transformación o gestión? ¿Cómo interviene el profesorado de una escuela preparatoria cuando se suscitan diferencias o conflictos entre los alumnos?

Para responder a estas interrogantes me propuse conocer de manera específica cómo construyen los jóvenes de una escuela preparatoria sus actitudes ante el conflicto entre pares, y qué estrategias utilizan para gestionar sus conflictos con otros compañeros.

Marco Teórico

Estrategia Metodológica

El punto de partida para responder a los objetivos planteados, fue la metodología cualitativa. Partiendo de la etnografía educativa, ya que se pretendió obtener una descripción o reconstrucción analítica de naturaleza interpretativa de la cultura y los modos de vivir, así como la estructura social del grupo investigado (Rodríguez, Gil y García, 1999).

En esa misma senda, el modelo utilizado fue la investigación acción práctica, pues como señala Abero, Berardi, Capocasale, García y Rojas (2015) “se considera una investigación-acción práctica en el sentido de que supone una indagación y reflexión de la práctica, a la luz de los aconteceres prácticos” (p.141). Es por ello, que se involucró a la totalidad del colegio de orientación educativa en el desarrollo de este trabajo de investigación-acción.

Aproximaciones a la convivencia y la conflictividad

Bajo el entendido que el proceso educativo es también un proceso de socialización, en el cual se reproduce una cultura determinada, fue importante indagar las representaciones culturales de los estudiantes en la escuela; específicamente aquellas relacionadas con la convivencia, los conflictos y la violencia.

Al respecto Xares (2001) señala que:

...es importante precisar que el aprendizaje de la convivencia no se conforma únicamente en los centros educativos, sino que también se aprende a convivir, de una u otra forma, en el grupo de iguales, en la familia y a través de los medios de comunicación, fundamentalmente. (p. 2)

El mismo Xares (1997) refiere sobre los conflictos los siguiente:

En la actualidad, tanto en el conjunto de la sociedad en general como en el sistema educativo en particular, predomina la concepción tradicional, tecnocrática y conservadora del conflicto; aquella que lo califica como algo negativo, no deseable, sinónimo de violencia, disfunción o patología y, en consecuencia, como una situación que hay que corregir, y, sobre todo, evitar. (p. 2)

En este sentido se entenderá como conflicto aquellas situaciones “...en las que hay contraposición de intereses (tangibles), necesidades y/o valores en pugna.” (Cascón, 2001, p. 8)

Xares (2004) también menciona sobre el conflicto que: “...forma parte de la vida y afecta a todos los ámbitos de nuestra existencia. Por ello, no podemos pretender que la educación transcurra sin conflictos, ni tampoco pensar que los mismos van a resultar necesariamente negativos” (p. 9).

No deben emplearse el conflicto y la violencia como sinónimos y, tampoco pensar que el primero es causal del segundo. “Para ello, es importante precisar las diferencias entre ambos términos.

El conflicto es transversal en todas las formas de interacción, tanto sociales, como escolares. Sin embargo, la violencia no es algo natural de nuestras interacciones, pues un conflicto no necesariamente tiene que finalizar en algún tipo de violencia. En todo

caso, lo que origina la violencia, como señala (Galtung, 2003) sería un intento fallido de la transformación del conflicto.

De ahí la importancia de indagar cómo ocurre la convivencia, la conflictividad y la violencia que se origina a partir de las interacciones entre el cuerpo estudiantil y las intervenciones que se realizan para su gestión, por parte de los docentes.

Método

Técnicas e instrumentos

Con la finalidad de tener un acercamiento a la convivencia, la conflictividad y la violencia. Se emplearon las técnicas: diario de campo, la observación participante y entrevistas a profundidad con diversos miembros de la comunidad escolar, como son directivos, orientadores, docentes y estudiantes.

Lo anterior se hizo con la finalidad de conocer cómo los estudiantes construyen sus actitudes para afrontar los conflictos y cómo esto juega un papel determinante en sus interacciones. En el caso del diario de campo se registraron momentos de intervención en donde se atendía algún conflicto entre estudiantes. Para el caso de la observación participante, se solicitó el apoyo del Colegio de orientación, así como el permiso de los profesores y los estudiantes, para ingresar a sus clases. Se realizó por intervalos de una hora en, al menos, cinco sesiones. Además de las observaciones que cada orientador pudo realizar de sus grupos, en las sesiones que tienen destinadas a atenderlos, ya sea por ausencia de profesores o, por que se aborde una sesión de

orientación. Para el registro de estas observaciones se aplicaron los criterios y características formales de los registros ampliados como sugiere Bertely (2000)

También se emplearon, entrevistas a profundidad, pues como señalan Rodríguez et. al. (1999) este tipo de entrevistas tienen como fin identificar el punto de vista de un grupo social o los participantes de una cultura obteniendo datos en su propio lenguaje.

Procedimiento

En el diario de campo, se registraron veinte experiencias de conflictos entre los estudiantes de la preparatoria. Se aplicaron trece entrevistas a profundidad, con estudiantes, docentes, orientadoras y con la subdirectora del plantel y, se llevaron a cabo observaciones participantes, en las que participaron las profesoras y el profesor del colegio de orientación educativa. Siendo estas últimas siete en total, distribuidas en los tres grados.

Posteriormente, se llevó a cabo un análisis de contenido de los datos recopilados en el diagnóstico, identificándose situaciones significativas que dieron cuenta de la forma en que se configuran los conflictos derivados de la convivencia entre jóvenes de la preparatoria. Así como algunas problemáticas desde donde se orientó la intervención.

En un comienzo se pretendía realizar una intervención con estudiantes para atender las problemáticas identificadas con ellos, y otra intervención con docentes. Sin embargo, a consecuencia de la pandemia de Covid-19, y los problemas derivados de la misma, se enfrentaron diversas complicaciones para lograr concretar una intervención con el cuerpo estudiantil. Por ejemplo, las limitaciones de acceso a equipos de cómputo, a Internet, problemas económicos, entre otros, que hicieron difícil garantizar

su permanencia escolar y garantizar su participación en una intervención diseñada a distancia. De ahí que la intervención tuvo que realizarse exclusivamente con docentes. Posteriormente, cuando se regrese en su totalidad al trabajo presencial, se pretende continuar con esta intervención.

La estrategia de intervención con docentes, se diseñó en un seminario taller enfocado a la prevención de los conflictos y la prevención de la violencia en la escuela, sobre el cual se da cuenta en el apartado de los resultados.

Resultados

Configuraciones de la conflictividad en la escuela

El análisis del diagnóstico derivó en la construcción de dos grandes ejes en torno a la conflictividad, el primero se tituló: elementos contextuales del conflicto agrupando las categorías: Historia de vida y antecedentes familiares, Afectivo-Emocional y Dinámicas de Convivencia, cada una con sus respectivas subcategorías. El segundo eje llamado: Gestión del Conflicto agrupa las categorías: Gestión de la diferencia o Conflicto, Mecanismos de afrontamiento del Conflicto y Estrategias Docentes para Atender el Conflicto, cada una con sus respectivas subcategorías

(ver Tabla 1.)

Significaciones en diálogo desde la experiencia docente:
tensiones entre el estatismo y la metamorfosis

Tabla 1. Configuraciones de la conflictividad

Ejes	Categoría	Subcategoría
Elementos contextuales del conflicto	Historia de vida - Antecedentes Familiares	Personalidad
		Antecedentes Familiares
		Momentos críticos
	Afectivo emocional	Vínculos afectivos/Sentimentales
		Estado de ánimo/Emoción
		Confianza
	Dinámicas de Convivencia	Convivencia Pacífica
		Convivencia Violenta
Gestión del Conflicto	Gestión de las diferencias o Conflicto	Conflicto
		Pseudoconflicto
		Conflictos Latentes
	Mecanismos de Afrontamiento del Conflicto	Actitud de Ganar/Perder
		Actitud de Acomodación
		Actitud de Evasión
		Actitud de cooperación
		Actitud de Negociación
	Estrategias docentes para atender conflicto	Inadecuadas/injustas
		Acuerdo/Normas formales e informales

Fuente: Elaboración propia

Se identificó que existen elementos contextuales del conflicto relacionados principalmente con elementos de la personalidad, los antecedentes familiares y los momentos críticos, los cuales están agrupados en la categoría Historia de vida y Antecedentes familiares.

Es el mismo caso para las subcategorías Vínculos afectivos, Estado de ánimo-emoción y Confianza, las cuales se clasifican como un elemento individual por su naturaleza como manifestación de las experiencias de los jóvenes. Por último, siguiendo el análisis de este rubro, nos encontramos con la categoría dinámicas de convivencia, donde se observan dos maneras recurrentes de convivir entre los estudiantes. La primera y de mayor frecuencia responde a una convivencia mediada por la violencia. Por otro lado, también y en menor medida, los estudiantes construyen parte de su convivencia a partir de del diálogo o el juego como formas de relacionarse.

Siguiendo el análisis de los datos recabados, se identificó que existen factores que dan forma a los conflictos entre el estudiantado, pero no suponen una contraposición de necesidades u objetivos; son los llamados pseudoconflictos. También hay vivencias en donde sí se identifica una contraposición de necesidades, pero como no culminan en acciones violentas, no se les significa como conflictos, aunque sí lo son, pero se encuentran en estado latente.

Respecto a la manera en la que los estudiantes gestionan y hacen frente a los conflictos, se identificaron cinco formas que se corresponden con lo que Cascón (2001) menciona como actitudes ante el conflicto, en las que se identifica principalmente una actitud de competencia. En donde “conseguir lo que yo quiero, hacer valer mis objetivos, mis metas es lo más importante, no importa que para ello tenga que pasar por encima de quien sea” (p. 7).

Significaciones en diálogo desde la experiencia docente: tensiones entre el estatismo y la metamorfosis

También se identifica una actitud de acomodación, “Con tal de no enfrentarse a la otra parte yo no hago valer o no planteo siquiera mis objetivos” (Cascón, 2001, p. 8). De igual manera, se identifica una actitud de evasión, “Ni los objetivos ni la relación salen bien parados, no se consigue ninguno de los dos” (p. 7). En menor medida se observan actitudes de cooperación y de negociación, en las cuales los estudiantes trabajan juntos para llegar a un punto en donde prevalezcan tanto los objetivos como la relación, o en donde se dialogue entre las partes, aquello que consideran más importante que prevalezca de los elementos en pugna durante un conflicto, pero sin descuidar o dañar la relación.

Esto permite señalar, que la manera en que los jóvenes gestionan sus diferencias, está vinculada con una cultura donde impera la competitividad por encima del valor del cuidado de las relaciones interpersonales y con la comunidad.

Respecto a las estrategias con que los profesores afrontan las situaciones de tensión que se suscitan en el aula, y que se presentan en su mayoría como conflictos o casos de violencia entre los estudiantes. Se observó que, en algunos casos estas resultan inadecuadas, en tanto que tratan de delegar la resolución de los problemas a otros. Es decir, no se asume una responsabilidad para atenderlos como parte de su trabajo.

En su caso, se resuelven estas eventualidades sin favorecer una convivencia asertiva y sin violencia. Por otro lado, algunos docentes, optan por apegarse a los marcos normativos establecidos en la institución para dar seguimiento a este tipo de situaciones, y otros más, tienden a innovar nuevas formas de atender lo que acontece en sus grupos. Algunos profesores perciben que la violencia es algo normal entre el estudiantado. Por ello, cuando ocurren prácticas de maltrato o violencia entre los jóvenes, derivado de sus interacciones o sus prácticas escolares. Los docentes no intervienen oportuna ni adecuadamente, pues en palabras de ellos “así se llevan los alumnos”.

Como no se pone un alto a ese ciclo, este puede culminar en acciones de mayor magnitud, derivadas de una forma de gestión del conflicto que emplea principalmente acciones de daño al otro. Esta forma de intervención, es poco oportuna pue indirectamente influye en el deterioro de las relaciones entre los estudiantes y a la convivencia en la escuela.

Finalizado el análisis de la estrategia de indagación sobre la convivencia, se observan diferentes problemas que requieren atención. Uno de estos, fue la dificultad de los estudiantes para regular sus emociones mediante mecanismos no violentos. Lo que los lleva a gestionar de la misma forma las diferencias que surgen con sus compañeros, en ocasiones derivadas de los problemas de convivencia, y que, a su vez, les impide reconocer cuando una acción por parte de otro compañero es un acto de violencia o no.

Otra problemática estuvo relacionada con los docentes. En particular la manera en que han interiorizado la idea de que algunas acciones violentas realizadas por los jóvenes son normales, y que forman parte de la convivencia. En fin, parece prevalecer en la escuela una normalización de la violencia, y una dificultad para comprender como prevenirla y atender los conflictos que se presentan. Pero de una manera en la que las relaciones interpersonales se sigan nutriendo y por ende transformen esta realidad que se vive cotidianamente.

Ante estas necesidades identificadas, se realizó un seminario-taller con docentes, desde el acompañamiento y la auto formación, la co formación y la formación narrativa-reflexiva docente. Enfocado en la prevención (construir herramientas para abordar los conflictos) y la prevención de la violencia en la escuela.

Siguiendo una estrategia narrativa (Conelly y Clandinin, 1995; Duccio, 1999; Manrique, Marquina, Quispe, Hurtado, Castillo, y Jaramillo, 2020; Mata, Hernández, y Centeno, 2018; Navia, 2006; Sabariego, 2018; Suárez Ochoa y Dávila, 2004; Vallone, 2005), se intentó que pudieran construir herramientas para afrontar los conflictos, y sensibilizarse ante los actos de violencia que acontecen en la escuela, con el fin de prevenir la misma.

A partir de este objetivo, se propuso a los participantes el desarrollo de ejercicios de reflexión para abordar sus propias experiencias en la docencia; identificar qué estrategias docentes emplean para afrontar los conflictos y prevenir la violencia entre jóvenes y, por último, promover la reflexión en torno a las prácticas de convivencia de y con los estudiantes que les permita reconocer otras posibilidades de intervención de los conflictos y violencia en la escuela.

La intervención fue nombrada “Diálogos por la Convivencia Escolar”. Participaron seis docentes desde la construcción y acuerdos en la estrategia, así como en el desarrollo de la misma. Se realizaron cinco reuniones en modalidad virtual, ocupando la primera de estas para la presentación de los resultados del diagnóstico y para acordar con los participantes la intervención. Teniendo como punto de partida el análisis y reflexión de los siguientes tópicos: la intervención docente ante la violencia en el aula; el vínculo afectivo docente-estudiante; el ejercicio y reconocimiento de la autoridad como docente y, por último, la reflexión sobre el buen docente en relación a la gestión de la convivencia.

Las actividades del seminario-taller se cargaron de manera digital en una plataforma de Internet, a sugerencia de los participantes. Allí se integraron los textos que posteriormente se discutieron colectivamente. También se colocaron los relatos que cada docente construyó previo a las reuniones. Los relatos reflexivos narrativos guardaron

relación con los ejercicios de reflexión de las experiencias propias y/o colectivas sobre las prácticas docentes en la gestión de la convivencia en la escuela y a la temática que se abordaría en la siguiente sesión, considerando no solo sus experiencias como profesores sino también como estudiantes en algún momento de sus vidas. En cada sesión, a la vez que se discutía sobre estos relatos, se analizaban lecturas y otros materiales de trabajo orientados al tema.

Conclusiones

A lo largo de las video reuniones se dio la discusión en torno a las diferentes problemáticas y preocupaciones propuestas. Favoreciendo el desarrollo de procesos de reflexión mediante el diálogo entre pares, dando lugar a procesos de auto y co formación. Fue posible identificar reflexiones de los participantes sobre el ser y su relación con el quehacer educativo, sobre su propia condición humana y la vulnerabilidad en la que se pueden encontrar ante algunas situaciones, sobre la importancia de desarrollar habilidades emocionales.

Un momento trascendente, fue cuando los profesores identificaron que también pueden ser portadores de violencia, frente a las dificultades que implica la práctica docente.

La intervención favoreció también el desarrollo de procesos de sensibilización respecto al reconocimiento de situaciones de agresión y de violencia entre estudiantes y como docentes. Permitió también reconocer de manera crítica la autoridad y el quehacer docente. Los contenidos desarrollados se integraron a las herramientas con las que los docentes cuentan para afrontar las diversas necesidades de convivencia, ante situaciones como la actual pandemia por la Covid-19.

Significaciones en diálogo desde la experiencia docente: tensiones entre el estatismo y la metamorfosis

Una de las limitantes, fue la necesidad de construir con los estudiantes intervenciones que favorezcan el desarrollo de herramientas y habilidades que tengan una incidencia directa sobre la convivencia.

Por otro lado, en algún momento, también es necesario revisar tópicos relacionados con la violencia, la convivencia y la conflictividad con padres de familia, toda vez que para lograr cambios en la cultura escolar es necesario construirlos con la comunidad escolar en general.

Finalmente, en la fase del cierre a través de los espacios de formación a distancia, se promovieron acuerdos para acciones futuras y se construyeron nuevos saberes a partir de las experiencias propias y de los demás participantes. Esto último se pretende implementar una vez que se regrese a las aulas, toda vez que con la pandemia, se tuvieron que modificar las formas de trabajo en la escuela desde la educación en emergencia con miras al trabajo a distancia.

El curso taller facilitó la construcción del espacio de diálogo con los pares. Como un lugar que favoreció los procesos de formación, pues al compartir sus propias experiencias de manera colectiva se detonó un proceso de identificación, comprensión y transformación de algunas de las experiencias.

Por lo tanto, si bien se pudo lograr un proceso reflexivo sobre la problemática por parte de los docentes participantes en esta intervención, es importante profundizar en el mismo, para identificar los orígenes de la violencia directa, que es la que se percibe con mayor facilidad, ampliando la comprensión sobre la violencia cultural y estructural, la conflictividad y la gestión de las emociones en los estudiantes.

Referencias

- Abero, L., Berardi, A. Capocasale, S. García y Rojas, R. (2015). La investigación-acción como estrategia cualitativa., *Investigación Educativa, Abriendo puertas al conocimiento*, (pp. 133-146). CAMUS EDICIONES. <http://www.holista.es/spip/IMG/pdf/investigacion-educativa.pdf>
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós.
- Cascón, P. (2001). *Educación en y para el conflicto*. Universidad Autónoma de Barcelona. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132945>
- Conelly, F. y Clandinin, D. (1995). Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. En J. Larrosa et al. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. (pp. 11-59). Editorial Laertes.
- Duccio, D., (1999). *Escribirse la autobiografía como curación de uno mismo*. Paidós.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos*. Editorial Bilbao Bakeaz.
- Manrique, L., Marquina, O., Quispe, F., Hurtado, K., Castillo, I. y Jaramillo, A., (2020). *Estrategias para la práctica reflexiva*. Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://files.pucp.education/facultad/educacion/wp-content/uploads/2020/06/10110433/GU%C3%8DA-ESTRATEGIAS-PARA-LA-PR%C3%81CTICA-REFLEXIVA-2020-.pdf>
- Mata, A., Hernández, P. y Centeno, G. (2018). La práctica reflexiva en los docentes de posgrado, comprender para transformar. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 4 (1) 36-43 DOI <http://dx.doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i1.3594>
- Navia, C. (2006). *Auformación de maestros en los márgenes del sistema educativo*. Cultura, experiencia e interacción formativa. Pomares Corredor.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Colección Biblioteca de Educación. Ediciones Aljibe.
- Sabariego, M. (2018). *El pensamiento reflexivo a través de las metodologías narrativas: experiencias de innovación en educación superior*. Editorial Octaedro.
- Suárez, D., Ochoa, L. y Dávila, P. (2004). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. *Nodos y Nudos*, 2 (17), 16-31. <https://doi.org/10.17227/01224328.1228>
- Vallone, M. (2005) *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas una estrategia para la formación de docentes*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004074.pdf>

Significaciones en diálogo desde la experiencia docente:
tensiones entre el estatismo y la metamorfosis

Xares, J. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación. Micropolítica en la Escuela.* (15), 53-73.
<https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie15a02.htm>

Xares, J. (2001). Educación y conflicto como retos de la educación infantil. En Congreso Europeo: *Aprender a ser, aprender a vivir juntos* - Santiago de Compostela, Diciembre 2001
<http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d200.pdf>

Xares, J. (2004). *Educación y Conflicto. Guía de educación para la convivencia.* Editorial Popular

EN DONDE HABITO, CREZCO Y ESTÁN MIS QUERENCIAS

Miriam Hernández Neri

Preparatoria Oficial 171 (EPO171)

Resumen

A partir de los saberes en escrito y de las voces recuperadas de las y los estudiantes respecto de la colonia Primavera Municipio de La Paz, Estado de México, lugar en donde se ubica la Preparatoria Oficial 171 (EPO171), se develan emociones contradictorias, entre lo que se quiere, agrada, desagrada y preocupa. Desde este marco se generaron proyectos académicos dirigidos a disminuir la contaminación por basura, haciendo una campaña de colocación de contenedores en la colonia circundante a la Preparatoria, los cuales fueron construidos por los estudiantes con material reciclado para depositar y separar basura. Además, elaboración de productos de uso personal con ingredientes naturales que no contaminen y tampoco dañen la salud. También producción de alimentos saludables en camas de cultivo, colocadas en el traspatio de las casas y elaboradas por la población estudiantil, así como plantación de pinos en la cancha pública de la colonia Primavera. Estos proyectos favorecieron la aprobación, el promedio grupal y estas prácticas y experiencias son necesarias de rescatar el conocimiento local y la promover la educación ambiental.

Palabras clave: Educación ambiental, saberes, proyectos académicos, estudiantes

Antecedentes para la identificación de tópicos en la educación ambiental

Los saberes en escrito de las y los estudiantes respecto de la colonia Primavera Municipio de La Paz, Estado de México, lugar en donde se ubica la Preparatoria Oficial 171 (EPO171), dejan al descubierto emociones contradictorias, entre lo que se quiere, agrada, desagrada y preocupa.

En entrevistas realizadas al 60% de la población estudiantil en junio de 2022, las y los estudiantes exponen: “es un lugar donde somos pertenecidos”, “puedo convivir con mi familia”; “es un poco feo, pero es muy hermoso”. “Es un lugar de vida, de convivencia, donde hay confianza y te sientes a gusto, descansas”; “lugar donde pasas mayor parte del tiempo”; “puedes ser como quieres”, “lugar de felicidad”. “Es inseguro, hay muchos asaltos, secuestros”; “de un horario se desata más la inseguridad y a una hora hay toque de queda”.

Dicha Colonia, así como otras aledañas, presentan contaminación por basura y heces fecales de perros. Además, están desprovistas de árboles o plantas que ayuden a controlar la temperatura en tiempo de calor o fijar el suelo en lluvias torrenciales y, según datos del INEGI (2020) a partir de los ingresos de la población del municipio, las y los estudiantes son considerados de bajos recursos económicos. Ellos y ellas escriben: “hay un problema con la contaminación ambiental, por los carros”, “un canal a mitad de la carretera que destruye el ecosistema y huele feo”; “hay escasez de agua”, “con mayor ruido”.

Además, a partir del año 2017, en la EPO 171 nos enfrentamos a dos problemas académicos: el aumento de la reprobación y el desinterés por estudiar. También, algunos estudiantes padecían diabetes y/o desnutrición por falta de recursos económicos y el tipo de alimentos que consumen. Dada esta realidad escolar, la falta de árboles en la zona y los problemas ambientales, se agregaron a las planeaciones tareas de aprendizaje relacionadas con tres principios retomados de la pedagogía de la tierra, que son: la tierra es el centro de todo, somos parte de la tierra y la tierra merece respeto.

Por otro lado, se llevaron a cabo proyectos académicos dirigidos a disminuir la contaminación por basura, haciendo una campaña de colocación de contenedores en la colonia circundante a la Preparatoria, los cuales fueron construidos por los estudiantes con material reciclado para depositar y separar basura. Además, elaboración de productos de uso personal con ingredientes naturales que no contaminen y tampoco dañen la salud. También producción de alimentos saludables en camas de cultivo, colocadas en el traspatio de las casas y elaboradas por la población estudiantil, así como plantación de pinos en la cancha pública de la colonia Primavera.

Durante el ciclo escolar 2018-2019, los proyectos antes mencionados favorecieron la aprobación, el promedio grupal, las y los estudiantes mencionaron que les agradaban, interesaban y querían continuar. Sin embargo, terminan cuando una materia concluye. Desconocemos si la contaminación por basura haya disminuido. En los recorridos por las colonias no se observa aumento de la vegetación, los cultivos y su consumo dejan de llevarse a cabo, al igual que la elaboración de productos naturales.

Dadas las circunstancias económicas, de salud, académicas, así como los proyectos de duración semestral, tenemos que alejarnos de las razones que damos a la reprobación. Escritas también en encuestas nacionales y gubernamentales. Apartarnos de lo previsto, si a las y los estudiantes les agrada un proyecto. Evitar orientarnos sólo

por problemáticas del momento y, como señala De Sousa (2010) tomar distancia, es decir; estar simultáneamente dentro y fuera de lo que se critica. Asumir nuestro tiempo con prácticas transformadoras, en el que tenemos problemas modernos para los cuales no hay soluciones modernas, dada la discrepancia de la teoría eurocéntrica, traída de Europa o Estados Unidos.

Así mismo, acercarnos a saberes locales respecto del lugar que habitamos, la tierra, el agua y la siembra; para reconocerlos, significarlos desde lo local e integrarlos en tópicos temáticos para la educación ambiental. Las relaciones que puedan unir posibilidades a lo real, favoreciendo un punto de vista crítico que reconozca las interrelaciones establecidas entre la humanidad y el entorno natural.

De la tierra, el agua y la siembra

¿La tierra? “Es donde vivimos caminando y nos da comida”, “es nuestro habitar”, “el lugar en donde estamos y vamos a permanecer toda la vida”; “Lugar para nosotros y la familia”, “fuente de alimentos”, “factor importante para la creación de plantas”; “fundamental para organismos”, “Sin ésta no somos nada”; “lo es todo, es todos”, “es nuestro hogar y lugar que debemos cuidar”; “Es la mejor creación de Dios”. Reflexiones, pensamientos que escriben las, los estudiantes, que van desde el sentido común, de pertenencia. atraviesa las creencias y el sentido de responsabilidad.

Dado lo anterior y la educación popular ambiental (EPA), podemos valorar a la tierra, como señala García Santiago (2020), en términos intrínsecos; como portadora de conocimientos, saberes de todo tipo, con sus canales de comunicación y expresión. Sus ritmos, sus ciclos y articulaciones; “se posibilita que los seres, (como plantas,

piedras, paisajes, etc.) hablen y se expresen en los procesos coeducativos, antes de encerrarles a priori en nuestras teorías y lenguajes” (p.46).

Regresando a esos seres, como es la tierra, los estudiantes escriben: “es la cuna de la humanidad”, “nos ayuda con nuestras cosechas”; “está en todo lo que nos rodea”, “de lo eterno”, “son esa parte que tenemos todos como seres vivos o muertos y nuestro medio de producción”; “crea raíces para el crecimiento, para la extracción de minerales y producción de insectos”. Para su abordaje, la EPA pasa por movilizar desde lo afectivo, lo sensitivo, lo corporal, lo espiritual, y no solo desde lo intelectual, lo cognitivo y lo conductual (Figueredo, 2009).

Además, los saberes sobre la tierra captan razonamientos abordados en el salón de clases, de origen eurocéntrico. Pero también, diferentes experiencias y prácticas con familiares en sus lugares de origen, dado que son hijos e hijas de migrantes de otros Estados de México, en los que se dedicaban a la agricultura o en donde actualmente viven.

Dichas prácticas y experiencias son necesarias de rescatar como parte del conocimiento local. Una posibilidad de hacerlo es a través de la sociología de las ausencias, que según De Sousa (2019) pretende “transformar objetos imposibles en posibles, objetos ausentes en presentes (...) la no existencia se produce siempre que se descalifica y se hace invisible (...) una cierta entidad” (p.324).

¿El principio de todo? Destaca en las respuestas de las entrevistas respecto del agua. Además, señalan: “sin agua jamás hubiéramos evolucionado hasta este punto de la humanidad”, “Factor importante para la naturaleza, va ligada con el ambiente”; “es el sustento para la vida cotidiana”, “el todo para vivir”; “sin ella no somos nada”, es esencial para los seres vivos; “sin ésta no podría hidratarme y moriría”, “con ella subsiste

todo un ecosistema”; “ayuda a las semillas que están en la tierra para nutrirlas”, “necesaria para hacer actividades cotidianas”; “Sirve para los animales”, “eficiente para la salud”, “¡¡hay que cuidarla para que no se acabe¡¡”

Encontramos pensamientos y experiencias sobre un elemento de la naturaleza que podemos no conocer. En caso de negar el diálogo y, que puede traer otros conocimientos para formular tópicos temáticos, para dar oportunidad a considerar cuestiones locales, que desde De Sousa (2019) podemos denominar emergencias de cosas nuevas.

La sociología de las emergencias consiste en proceder a una ampliación simbólica de los saberes, prácticas y agentes, para identificar en éstos las tendencias del futuro (lo todavía no), sobre las cuales es posible actuar, maximizando la probabilidad de la esperanza con relación a la probable frustración (Santos, 2019, p. 26).

De regreso a las entrevistas de las y los estudiantes, aplicadas en junio de 2022, la ampliación de saberes relacionados con el cultivo de la tierra, dejan conocer un gusto por hacerlo, que implica tener autonomía en ello. Escriben varias personas: “Las podemos cuidar a nuestro modo”, también, “cultivar la tierra es una experiencia y proceso agradable, al ver cómo se desarrolla una planta con el trabajo de tus propias manos, con tu esfuerzo y dedicación de cuidarla”; “Otorga oxígeno, sino se hace los animales se extinguirían”, “los frutos y las verduras son tan importantes que contribuyen a nuestros alimentos, día a día van complementándose con vitaminas, minerales y proteínas”, “Ayuda a tener alimentos no procesados”; “es como que estás haciendo algo bien a un ser vivo, poner vida, proyectar algo a futuro”, “estamos dispuestos a cuidar y a que se desarrolle plenamente y también es un sustento de cuidarnos y, ellos nos cuidan uno al otro”.

Significaciones en diálogo desde la experiencia docente: tensiones entre el estatismo y la metamorfosis

En lo anterior identificamos una relación en hacer y tener. Por sí misma, la actividad es buena para la humanidad, no sólo por lo obtenido, sino por el trabajo mismo. Tiene un beneficio de conservación del ambiente. Apunta a una relación mutua entre lo sembrado y nosotros.

Sembrar la tierra para las y los estudiantes, también implica: “una manera de refrescar nuestro hábitat”, “al momento de cultivar tenemos más comida”; “mantiene al planeta con vida y a los animales”, es indispensable para el resguardo de la vida humana”; “podemos hacer que el planeta mejore”, “es plantar vida creando más”, “ayuda a nuestra salud”; “Mejora el aire, lo limpia y sobre todo hace que todo se vea más bonito, cualquier lugar se ve más estético”, “es ayudar a mi planeta, a mi mundo”; “Es relacionarme con la naturaleza”, “conocer más con ella y ayudar un poco, ya que hemos dañado al planeta poco a poco”.

Según lo señalado, sembrar la tierra posibilita acercarse a una dieta balanceada, por el hecho de tener frutas y verduras, a una actividad dadora de vida, que te involucra con la tierra; que sean tus manos las que hagan, porque es agradable.

Ahora bien, el acercamiento a la sociología de las ausencias y de las emergencias es un ejercicio que inicia en mayo de 2022. Aunque la intención de plantear tópicos temáticos para la educación ambiental data de 2019, tuvo un receso dada la pandemia por el COVID-19: De ahí que, dicho planteamiento no está terminado. Cabe mencionar que ambas sociologías buscan, según Santos (2019), “alimentar acciones colectivas de transformación social, que exigen una cobertura emocional, sea de entusiasmo o de indignación” (p. 27).

Referencias

Santos, B. de S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.

----- (2019). *Educación para otro mundo posible / 1a ed .* CLACSO- CEDALC.

García, O. (2020). Educación popular ambiental en contextos de crisis. Orientaciones pedagógicas para transitar las alternativas ecosociales, *Revista de Pedagogía Crítica. Paulo Freire*, (24) 38-55.

<http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/1812/2046>

INEGI, (2020) *Estadística de Finanzas Públicas Estatales y Municipales 2019*, Información actualizada al mes de noviembre de 2020, SIMBAD.
<https://www.inegi.org.mx/rnm/index.php/catalog/604>

Penalva, C. (2015). *La investigación cualitativa técnicas de investigación y análisis con Atlas Ti*. Ediciones Pydlos.

Pulido Capurro, V. y Olivera Carhuaz, E. (2018). Aportes pedagógicos a la educación ambiental: una perspectiva teórica. *Revista De Investigaciones Altoandinas*, 20(3), 333–346.
<https://doi.org/10.18271/ria.2018.397>

Sauve, L. (2005). Uma cartografia das corrientes em educação ambiental. (p. 17-46). In Sato, M. et Carvalho, I. (Dir.). *Educação ambiental - Pesquisa e desafios*. Porto Alegre : Artmed.

Anexos

Entrevistas 3-3

¿Qué significa para ti sembrar o cultivar?

Experiencia y proceso agradable.

Es agradable que Tus manos, tu esfuerzo, dedicación ayudan a desarrollar una planta.

Ayuda al medio ambiente.

Otorga oxígeno, frutos, verduras al país (VISIÓN DE PRODUCTO)

Las plantas las podemos cuidar a nuestro modo.

Darle vida a las plantas, darle vida a u ser vivo.

Es importante para tener alimentos no procesados y frutos (POSEER)

Poner vida y proyectar a futuro

Tener disposición de cuidar, ellos nos cuidan uno al otro

Beneficio para todos (POSEER)

¿Qué significa para ti el agua, la tierra?

Significaciones en diálogo desde la experiencia docente:
tensiones entre el estatismo y la metamorfosis

Factores importantes para las plantas y la vida

Son el sustento de la vida.

Permite la hidratación.

Tenemos que cuidarlos

El agua es por la que está conformado el cuerpo y con la que subsiste el ecosistema

El agua es para el nacimiento de la vida

Sin ellos no somos nada, son esencias para los seres vivos.

La tierra es el lugar en que habitamos.

PODER- IDENTIDAD DE LA DOCENCIA FRENTE A LA ALTERIDAD

Diana Paola Rosas Covarrubias

Escuela Normal de Ecatepec.

RESUMEN

El presente texto es un reporte parcial de investigación en el marco de los sentidos y significados del docente, se aborda desde las relaciones de poder que se efectúan con el otro en las escuelas de Educación Básica. Para ello, la investigación se funda desde la fenomenología para así comprender con mayor detalle, el ímpetu del ser y actuar docente, conciliando la pregunta indiciaria de la investigación: ¿De qué manera los docentes entendemos y vivimos las relaciones de poder con nuestros alumnos en el aula de clases?

La Investigación Acción Intercultural (IAI), es el método que da dirección a la pesquisa, coincidiendo a la vez, con el paradigma socio-crítico que induce a la transformación y un cambio de perspectivas en donde se creen nuevas posibilidades. La estrategia metodológica toma forma a partir de la realización de 16 entrevistas a docentes de educación básica, la recuperación de diarios de campo, planificaciones y audio grabaciones. La información obtenida, se sistematiza mediante la triangulación del material empírico, la interpretación y la categoría teórica. Emerge de ello

la categoría: *Docente que refleja autoridad. ¿Ser o no ser?* Donde los hallazgos delimitan una cuestión de opresión y control y un sentir de resistencia.

Palabras clave: Poder, identidad, alteridad, docencia

Introducción

Este trabajo tiene como objetivo analizar cómo surgen y se viven las relaciones de poder entre docente-alumno, y, como consecuencia, qué impacto tiene en la práctica educativa. Se tiene como fundamento una educación que apuesta por la alteridad, que al otro se le valora y se le respeta; plantear un escenario en donde la interculturalidad es el mover y la educación es el pretexto.

En un primer momento se cuestiona la realidad a partir de las experiencias vividas en el ámbito educativo, es ese acercamiento el que nos orilla a poner en tela de juicio aquellas prácticas que se han naturalizado, que son dadas y tienden a limitar o mejor dicho intentar eliminar cualquier posibilidad alterna, en donde el Otro² no ha podido ser reconocido como sujeto de posibilidad, de voluntad y de decisión. En este apartado de la problemática, se expone de manera breve el objeto de estudio de la investigación y da razón al diagnóstico pedagógico.

En el apartado metodológico se da cuerpo a la investigación a partir de la toma de decisiones, es decir, se define el posicionamiento que da causa al estudio de la realidad. Para ello, el andamio sobre el que me posiciono es la Investigación Acción Inter-

² El Otro: entendido como el signado diferente desde las relaciones de poder, desde la hegemonía. Aquel que no corresponde a las lógicas de normalización; el que aún no logra, el que no es, el que no siente, el que no hace, el que no tiene.

cultural, que empata con un posicionamiento socio-crítico en el que se fundan prácticas de emancipación y transformación de realidades otras.

De manera estelar en este escrito, se expone una de las categorías analíticas resultantes del diagnóstico pedagógico, esta lleva por título Docente que refleja autoridad. ¿Ser o no ser? En donde el docente es reconocido como un sujeto que destella con su autoridad, que se respalda en una legitimidad de su profesión y tiende a imponer su propio juicio y voluntad sobre los alumnos. Se expone mediante los propios testimonios de docentes de educación básica, que existe una resistencia principalmente por parte de los alumnos, pero también se cuestiona el propio actuar, juzgando las prácticas que como docentes se han heredado en un “deber ser”, pautados por situaciones de control, regaños e imposturas.

Problematizando realidades

Estamos inmiscuidos en la idea tradicional del poder adquirido por “derecho” a los docentes, ellos que son “símbolo” de poseer conocimientos; un reflejo de esperanza; quienes tienen la verdad; quienes saben, o mejor dicho, deciden, qué hacer, cómo hacer y cuándo. Respondiendo así a una perspectiva de pensamiento occidental, como nos comparte Hernández (2020), “La perspectiva decolonial ha develado la manera en que nuestras formas de ser, saber y ver el mundo, están condicionadas por una colonialidad del poder- saber- ser” (p.34) Es un estilo de vida que nos ha sido impuesto, del cual posiblemente no estamos totalmente conscientes pero pasa a transformar nuestra propia realidad; influyendo en nuestras prácticas, en nuestras decisiones, pensamientos y la manera en cómo nos relacionamos.

Como docentes, recaemos en una obsesión por una enseñanza eficaz, es decir, lo dado, lo único desde los parámetros de legitimidad signados por los conocimientos verdaderos. Como si hubiera una receta por seguir, o un instructivo que imitar; cometemos la atrocidad de reducir a nuestros alumnos a un objeto, como si fuera algo que usar, que moldear y por último “vender”. Metafóricamente hablando, no vendemos al estudiante, sino lo que hemos hecho de él y con él; reafirmamos nuestra habilidad como docentes, nuestras “buenas estrategias”, nuestra “experiencia”, en fin, nuestro control y dominio sobre el otro.

... la filosofía occidental, lleva consigo la asimilación, seducción o dominación del otro por el Yo, la vampirización del objeto. Bajo la rúbrica de esta intencionalidad podemos ver la obsesión del pensamiento occidental por reducir lo conocido a objeto, en erigir la subjetividad como condición de la posibilidad misma del conocimiento, en entender el conocimiento como iluminación de un espacio oscuro gracias a la luz que proyecta el sujeto sobre esa realidad opaca (Mate, cit. en. Ortega 2010, p.17)

Aunado a ello, recupero la idea de homogeneidad, todos aquellos diversos por condición, tendrán que ser uno respondiendo al deber ser. Pero, ¿qué pasa con aquellos que no son “lo que deben ser” ?, en la docencia ¿Cómo ejerzo mi poder de docente con los “diferentes”?

En la interacción en el aula de clases, determinar quién es el individuo poseedor de poder (docente) resulta “fácil”, pero a la vez, se define quien es aquel que queda sujeto (alumno), no es un efecto espontáneo, el docente tiene mayor peso independientemente de su persona, por el simple hecho de reflejarse en el espejo de poder que por años ha resguardado esta profesión y le otorga cierta “ventaja”.

Foucault concibe el poder como la operación de las tecnologías políticas que atraviesa el cuerpo social y produce relaciones sociales de asimetría y desigualdad. Desde tal conceptualización el poder no es un bien, un premio, una cosa que se posee, es decir no tiene carácter sustancial. Por el contrario, es una relación de fuerzas que se ejerce entre polos o dimensiones antagónicas, en un tiempo dado y en un espacio determinado (Dreifus y Rabinow, cit. en Fossati, 2005, p.3).

Reafirmando la “posición” del docente y la que ocupa el estudiante, encontramos una relación de poder que por lo regular se ve pautada desde una condición de dominio y control, pero poco incidimos en las razones que mueven al docente, éste también queda sujeto a las reglas que la modernidad ha impuesto. Con ello me cuestiono, ¿cuáles son las implicaciones o justificaciones del poder? En conciencia, como docentes, ¿nos hemos abierto a otras realidades en donde se confronte lo dado y se reconfigure nuestro actuar dando presencia, voz y voto al otro en las aulas de clases? o tenemos miedo a dejar el camino riguroso que nos da la ilusión de “buenos resultados”, silenciando y negando al otro.

Metodología

Entrañar a esta investigación una perspectiva crítica encaminada hacia la interculturalidad para la paz, inexcusablemente requiere de una dimensión epistemológica que rebase los límites impuestos por la tradición occidental y los métodos de investigación que delimitan la forma de estudiar la realidad con un criterio único de razón y verdad, es brindar-nos la oportunidad de escuchar silencios y de mirar sombras.

La investigación científica al paso de los años ha planteado diferentes caminos por los cuales se encapsula la realidad, intentando justificar y moldear todo aquello que

acontece; una imposición moderna que sigue influyendo en la manera en que somos y sentimos. Cuál será el prestigio de una investigación que se reduce a entender para controlar, escuchar para silenciar y mirar para esconder.

La condición moderna nos presentó un mundo que se lee desde dualidades tales como, sujeto-objeto, mente-cuerpo, donde la construcción de conocimiento se genera desde una episteme única a partir de la razón y la verdad como correspondencia (Hernández, 2020, p. 34)

A ello, podemos inducir que se trata de un camino único, con diferentes nombres y apellidos, que usan y desgastan sin considerar posibilidades, sin mirar a fondo todo aquello que se mueve por inercia, que no se puede detener y que es señal de que hay más de lo que uno mira, piensa y siente a conveniencia. La cita invita a la discusión de la epistemología de segundo orden

La investigación acción intercultural que propone el autor Sandoval Forero (2018) pasa a ser una alternativa metodológica diferente, distinta en un sentido decolonial, con un sustento de libertad y paz. Esta metodología de la investigación tiene una óptica que no discrimina ni juzga, sino que está a merced de todos y parte de las necesidades de los actores y participa de manera directa y profunda el investigador. Es aquí en donde cabe la oportunidad de cuestionar y transformar aquellas porciones de la realidad que reflejan violencia, injusticia, dolor, sumisión y opresión paradójicamente aquí se hace manifiesto el interés del autor que señala, es difícil hablar de metodología, epistemología, conocimiento, ideología, saberes o cualquier otra idea sino que por origen se develan los intereses ya sea de oposición a algo o alguien o que alienta un posicionamiento ante un sector de las realidades.

En este mismo tenor, Sandoval (2018) induce que “Desde el paradigma crítico de la interculturalidad se busca la des-jerarquización 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.” (p.33) Tener la oportunidad de movernos en esta dimensión ética que propone la metodología de Investigación acción intercultural representa la oportunidad de poder encontrarnos a nosotros mismos sin imposturas y poder encontrarnos con el otro, sugiero agregar la recursividad en esta explicación es emprender un viaje en el cual habrá múltiples aprendizajes, pero sobre todo es y será la oportunidad de poder vivir la vida de una manera diferente a como “nos ha tocado vivir”.

La investigación, en su totalidad, se ha ido construyendo desde dos pilares o momentos, el primero de ellos, el diagnóstico pedagógico, En este trabajo se presenta una arista del Diagnóstico pedagógico como primer gran momento de la IAI. A partir de la dimensión de la práctica docente real y concreta, en este espacio se desarrolla una de las categorías construidas.

Problematizar la realidad no resulta sencillo, nos encontramos habituados a ciertas prácticas que parecen denotar lo “normal” e incluso, involucrarnos a nosotros como participantes (investigador) en dicho problema resulta abrumador. Pero de qué manera habrán de surgir otras posibilidades si seguimos fluyendo en la misma dinámica. La investigación se torna en este sentido un desafío, es encontrar esas brechas que nos permiten ir tomando decisiones y creando otros caminos, a esto Hernández (2020) menciona:

No se puede tener certeza en la creación de una investigación cuando no se sabe a dónde mirar, por lo que es de suma importancia estructurar un diagnós-

tico pedagógico que dé cuenta de lo que se va a realizar y qué cuestionamientos se buscan responder (p.166)

El diagnóstico pedagógico reconoce la alteridad en el momento de saber que es por y para el otro que se realiza, pero no solo hablamos de otredad, como un sujeto externo, sino que reconocemos que ese otro tiene una historia de vida diferente a la nuestra y que lo configuran significados y sentidos propios que pasan a reflejarse en su realidad.

El hecho de realizar un diagnóstico pedagógico para la investigación me orilla a despojarme de la idea de obtener información que resalte lo deficiente, sino que es introducirme a un contexto y escenario propio de los otros, de los sujetos de mi investigación, no con el propósito de atender mis necesidades, sino las de los sujetos de la investigación. Ser juntos y revalorar los impulsos que nos mueven y hacia donde hemos puesto nuestras fuerzas y esperanzas. Se comprende que desde estos principios organizativos la prioridad no es atender lo propio, sino lo del próximo en sus territorios y geografías que ahora nos comparte; sin embargo, no hay que invisibilizar, ocultar o minimizar sus intencionalidades como investigadora pues como sujeto la subjetividad que le inviste intercambia información y posiciones con lo que o quienes se está en contacto, hay motivos compartidos para la apertura de estos encuentros dialógicos

Haré mención una vez más de la pregunta indiciaria que hasta el momento ha “movido” esta investigación: *¿De qué manera los docentes entendemos y vivimos las relaciones de poder con nuestros alumnos en el aula de clases?*

Intentar dar respuesta a dicha pregunta nos obliga a delimitar y decidir. Los tópicos que considero indispensables para poder hacerlo son ¿quiénes? Y ¿cómo?

Significaciones en diálogo desde la experiencia docente: tensiones entre el estatismo y la metamorfosis

El *quiénes* ha sido decidido estratégicamente, se trabajó en conjunto con maestrantes de la MIPCE de la segunda generación de la Escuela Normal de Ecatepec y docentes en servicio de Educación Básica; como también se reclutó el material empírico de las entrevistas, diarios de campo, observaciones y planificaciones reclutadas el año 2020 de docentes en formación de las Licenciaturas en Educación Primaria y Especial de Escuela Normal de Ecatepec.

El cómo nos lo otorgarán los instrumentos de investigación, pero estos han de permitir descubrir el sentir y significar de los actores involucrados respecto a las categorías que se presentan en la pregunta indiciaria. Para ello, el enfoque que da fuerza y cause a la investigación es el fenomenológico, para dar con los sentidos y significados que mueven la propia vida docente. “Las reflexiones fenomenológicas demuestran que el proceso constitutivo de significado de la acción debe por un lado, depender de los “motivos-para” y por otro, debe basarse en los “motivo-porque”.(Drecher, s/f, p. 76)

Las experiencias que los docentes de Educación Básica compartieron a partir de las 11 entrevistas semiestructuradas y la sistematización del material recuperado de los diarios de campo, planificaciones y entrevistas con docentes en formación de la Escuela Normal de Ecatepec. Son las que aperturan el diseño de las categorías analítica, de las cuales se expondrá solo una. Cada categoría analítica emerge a partir de escudriñar los referentes empíricos e identificar las recurrencias o tendencias entre ellos; para sistematizar la información se diseñaron unas tablas que facilitaran el acomodo de los materiales en donde las tres categorías que se consideran y son: la categoría empírica, la categoría de interpretación y la categoría teórica.

Docente que refleja autoridad. ¿Ser o no ser?

Podemos introducirnos a esta categoría analítica deteniéndonos a reflexionar sobre la concepción que tenemos de autoridad, esto, con relación a la manera en cómo la hemos experimentado (de otros hacia mí) y el cómo la hemos vivido (estando involucrados).

Lo que cada uno reconocemos como autoridad se ha ido moldeando a partir de nuestro recorrido de vida y lo que hemos aprehendido respecto a las relaciones humanas, por ejemplo, en el escenario escolar podemos identificar la autoridad siendo ésta reflejada por los docentes y directivos; en la familia, principalmente y de manera inmediata, reconocemos a los padres de familia; en el ámbito social, un policía o un funcionario público. Ahora bien, no nos compete identificar únicamente quienes son aquellos personajes que reflejan autoridad, sino la manera en que se han posicionado y cómo se manifiestan como sujetos de autoridad y con qué propósito.

En esta primera categoría se recuperan testimonios de docentes de educación básica, que más que aportar a una definición sobre autoridad, testifican cómo la viven en su día a día y de qué manera influye en su relación con los alumnos.

Podría resultar delicado hablar sobre autoridad, más que nada si en primera instancia la aunamos a la idea de disciplina y control, que por lo regular así sucede. Pensar en la autoridad concedida a una persona, nos remonta a aquel que tiene por “derecho” la oportunidad de ser sobre mí, que manda y que controla; un sujeto que está respaldado por el poder y que se ha posicionado más alto que uno.

Significaciones en diálogo desde la experiencia docente: tensiones entre el estatismo y la metamorfosis

La autoridad no tiene una connotación negativa, es necesaria en cuestión de orden, hace uso del poder, en algunas ocasiones como control/castigo, y en otras el poder como posibilidad, como creación y guía.

En el ámbito educativo, y más en específico en el aula de clases, el docente es la autoridad frente a los alumnos, el docente es aquella figura de respeto, de disciplina y de sabiduría. El docente ha sido reconocido como autoridad de manera legítima; como profesión se reconoce como la persona sabia, poseedor de conocimiento y con las habilidades suficientes para encaminar a los estudiantes.

Cuando uno reconoce cierto tipo de autoridad se suele hacer porque se reconoce en la persona a quien otorgamos autoridad cierto conocimiento especializado sobre una materia y cuyo dominio y maestría viene garantizada por la experiencia o por alguna institución que asegure su calidad de experto, o porque se “capta” en dicha persona una mezcla equilibrada de poder personal, que surge del propio individuo y de sus destrezas específicas, así como del poder que se deriva del status otorgado por la institución. (Lago y Ruíz, 2000, p. 49)

Es un hecho que el docente tiene cierta “ventaja” en cuestión de conocimientos, estos que han sido adquiridos a partir de la formación como un profesional de la educación y en la misma experiencia. Esto es lo que le respalda para poder ser posicionado como autoridad frente a los alumnos, es quien tiene la capacidad y las habilidades para encaminar a los alumnos a un avance académico y personal. Ahora habría que cuestionar la manera en que el docente se empodera al respecto, esa ventaja la utiliza como una oportunidad para construir, orientar y potenciar a los alumnos o se convierte en el goce y abuso del respaldo que se le ha dado de ser sobre los alumnos, condicionando la manera en que estos aprenden, hacen, conviven y son.

Coincidiendo con esta última idea, se presenta un testimonio en donde el docente de educación primaria expone su concepción respecto a los roles específicos que juegan ambos participantes (docente-alumno), en donde la relación se basa en un sentimiento de dominio y compasión.

E: En el aula, obviamente el maestro es la autoridad y los alumnos son los súbditos. Ahí realmente el poder lo tiene el maestro, aunque a veces el maestro tiene que estar al nivel del alumno, para entenderlo, comprenderlo, analizar sus dudas, sus inquietudes, preguntarle qué tiene qué le pasa, porque muchas veces llegan a las aulas niños preocupados, angustiados; entonces el maestro tiene que bajar a ese nivel, para dialogar con él y dar una solución. (EJLM22)

Recuperando la analogía, “el maestro es la autoridad y los alumnos son los súbditos” podemos identificar cuáles son las acciones inferidas para cada sujeto. En cuanto al alumno como “súbdito”, no solo está sujeto a la autoridad, sino que tiene la obligación de obedecer, obedecer en tenor de la voluntad y juicio del docente, limitando cualquier oportunidad de ser y actuar diferente, y en donde sus derechos quedan limitados y sus deseos anulados. Por el contrario, el docente en su supremacía, decide por el alumno, no piensa a favor de él, sino que hay una delgada línea entre interés propio, saciar sus propios estándares de control y dominio, y hacer valer las necesidades del alumno, siendo estas consideradas como una concesión; dentro de la bondad y la compasión se tiene en cuenta escuchar la voz del alumno, con posibilidad de ser considerado y atendido, pero también como estrategia para tener mayor conocimiento y control.

Lévinas advierte el fracaso de la filosofía del sujeto, porque la superioridad del cogito, sobre todo lo demás está marcada por la idea de totalidad y de dominio (Lévinas, 1977). Esta supuesta superioridad se revela en la afirmación de que el

yo obliga a reducir el conocimiento a una misma razón, excluyendo todo lo que sea extraño, lo que sea otro. (Ortega, 2010, p. 86)

Recuperando la idea de Lévinas y relacionándolo con el testimonio anterior, el hecho de que el docente se aferre a su propia verdad y voluntad, limita cualquier posibilidad de encuentro, en donde no caben distintas posibilidades, distintas voces, distintos pensamientos; todo queda en manos del docente e incluso el propio conocimiento de lo que ocurre y sienten es una reacción de la necesidad de tener todo bajo control, que todo fluya respecto al ideario de perfección.

El primer testimonio es una experiencia que comparte la docente de Educación Primaria en donde menciona cómo percibe el comportamiento de sus alumnos, teniendo como secuelas un comportamiento inducido por reglas y normas específicas que delimitaba la docente que le precedió:

Bueno aquí yo noto que la relación era muy dominante en que la maestra era la que mandaba y así la tienen ellos presente, en decir: -la maestra es la que me manda. Si la maestra me decía que no puedo tomar agua pues no tomo agua, y pues considero que hay relaciones en donde el docente más que nada es una autoridad que domina, que decide y controla lo que pueden y no pueden hacer los niños en el salón. Y bueno creo que en este punto en mi grupo si llegaron a esa parte muy extrema, considero yo, pues de regular hasta a lo mejor sus necesidades que ellos tienen como personas, como es tomar agua, imagínate si el maestro le dice: - no, no tomas agua, entonces no la tomo maestro? Entonces siento que son relaciones que están muy muy marcadas. (EKDM22)

Sería interesante reflexionar si en algún momento hemos cuestionado la manera en que como docentes llegamos a condicionar a los alumnos. Ellos mismos identifican las

prácticas y alcances que le “competen” al docente; como los alumnos manifiestan según el testimonio anterior “-la maestra es la que me manda.” con ello se recalca que el docente tiene la voluntad sobre él o ella, porque tiene el poder; porque es la autoridad y en esa misma autoridad si no se cumple con la indicación o con la norma, la docente tiene la concesión de ejercer algún tipo de consecuencia o castigo por irrumpir con lo que se ha indicado.

Esto trae como consecuencia dos aspectos relevantes: el primero, que el alumno reacciona para evitar un castigo y para ello requiere la aprobación a su comportamiento “Si la maestra me decía que no puedo tomar agua pues no tomo agua.” Y el segundo aspecto, que hay una concepción turbia en cuanto a la idea del docente como autoridad, aquí ya no se funge como un sujeto de autoridad, sino de autoritarismo, en donde se sobresalta el poder del docente y se atribuyen acciones y sentimientos como el condicionamiento, la intimidación y el miedo.

La disciplina que toma de la mano al autoritarismo, va a dar como resultado un condicionamiento riguroso, los alumnos no son sino lo que el docente decide que sean, hacen lo que el docente quiere que hagan, dicen lo que a voluntad del docente es la verdad y manifiestan solamente los sentimientos que el docente crea.

El docente como autoridad tiene la encomienda de guiar y aportar a los alumnos, no solo en lo académico, sino que se reconoce que en la escuela hay una gran diversidad de historias y por tanto de realidades, lo que implica no solo el conocimiento (científico), sino una cuestión personal, refiriendo a su formación como sujetos que piensan, opinan, deciden, dicen, sienten y hacen. Y en esta sintonía el docente como autoridad, posibilita otras experiencias, otro tipo de relaciones que se basan en el respeto y en esa armonía se da una aprobación mutua y se acondiciona el momento para construir aprendizajes.

Por el contrario, si el docente se aferra en llevar una lucha de poderes para reafirmar su superioridad, y hacer valer lo legítimo que su profesión le otorga, llegará un momento en donde uno de muchos, movido por el cansancio y fastidio que le genera ser controlado y oprimido, levantará la voz, manifestará su inconformidad y buscará hacer conciencia de su resistencia. Freire (2005) en su obra *La pedagogía del oprimido*, nos deslumbra con lo siguiente:

La violencia de los opresores, deshumanizándolos también, no insta una vocación, aquella de ser menos. Como distorsión del ser más, el ser menos conduce a los oprimidos, tarde o temprano, a luchar contra quien los minimizó. Lucha que solo tiene sentido cuando los oprimidos en la búsqueda por la recuperación de su humanidad, que deviene una de crearla, no se sienten idealistamente opresores de los opresores, ni se transforman, en opresores de los opresores sino en restauradores de la humanidad de ambos.” (p. 41)

Podemos ser sacudidos ante tal propuesta, pero habrá que preguntarnos si como docentes lo creemos posible; será que subestimamos a nuestros alumnos de tal modo que pensamos siempre estar en la cima o ya hemos sido tambaleados por aquellos que en su derecho de ser y hacer valer su libertad, confrontan lo que el docente dice ser y poder. Cada uno desde su propia experiencia puede tener en mente aquel alumno o alumna que no quiso (por decisión) encajar con lo que uno dice y manda, catalogándolo como rebelde o anarquista. Pero en sí, es una manifestación de resistencia dada desde la propia conciencia del alumno, en donde la impostura y la sumisión lo han llevado al límite.

Un excesivo control, un abuso de la estructura y del poder tienden a confundir al alumno, a darle una falsa imagen del mundo, de sí mismo y de la realidad, tanto física como intelectual. Provoca una imagen simple y lineal de la realidad, sin

complicaciones, sin conflictos ni puntos de vista confrontados. (Lago y Ruíz, 2000, p. 56)

El docente que no ha logrado inferir en sus alumnos, está en el deber de identificar cuál es el modelo implícito por el que se da su práctica educativa. Si el control, el miedo y la disciplina son los engranes que dan movimiento a su actuar docente, se encontrará lejos de tener un encuentro real con sus estudiantes. Cada uno de los actores estará desde su “trinchera”, haciendo y actuando *como deberían de*. A continuación, se presenta el testimonio de una docente de educación secundaria, recuperado de una entrevista, en donde se resalta el duelo que puede llegar a suceder entre los estudiantes y la docente, en una lucha por el poder:

Antes como te decía, tenía que ser una persona más autoritaria y tendía yo a alzar la voz y cosas por el estilo, pero fue mi etapa en donde yo renegaba mi situación como docente.

I: ante esto que me compartes, ¿cuál era la reacción de los alumnos cuando mostrabas cierto autoritarismo con ellos?

E: Se hacía un ambiente muy pesado, y pareciera como de resistencia, de ver quién puede más, y claro a últimas pues obviamente es el docente quien puede más porque tiene la autoridad, te apoyas con el orientador, mandas a llamar al papá, y le dices: -mire, su hijo esto y esto y esto, y sin posibilidad de que él se defienda. Entonces si era un ambiente hostil. (EAMM22)

En este duelo entre docente-alumno, aun si no supiéramos cuál es el desenlace, podemos inducir que el docente es quien se lleva la victoria y como se plantea en el testimonio, “obviamente es el docente quien puede más porque tiene la autoridad”. Es una cuestión de confiar a ciegas, el docente en su función social es caracterizado por ser

justo y sabio, por tanto, siempre actuaría para bien, lo que pondría aún más en duda el argumento que pueda llegar a tener el o los alumnos para confrontarlo, rompiendo con la esperanza de poner la balanza a favor del alumno, pero éste no se va con las manos vacías, su descontento ante ciertas prácticas de opresión y control ha sido valorado.

Incluso en el caso de relaciones altamente conflictivas, la figura y el discurso del otro no tienen como única función el ser negados por el yo, aunque la percepción subjetiva sea ésta, pues los nexos de relación son complejos y de distintos órdenes. El enemigo influye poderosamente en la conducta de su adversario, y sería una simplificación pretender que la relación se reduce al contraste, la oposición, o el rechazo y la descalificación. Los valores representados por la otredad enemiga pueden, como un efecto de reflejo, ser asumidos positivamente por el otro. (Alejos, 2006, p. 51)

El alumno no pretende iniciar una lucha por el poder, y claro, no pretende ganar; pasa a ser suficiente el hecho de que su voz haya sido escuchada, provocar ese estruendo en el docente en donde puede manifestar que ha sido suficiente, que está cansado de ser sujetado al juicio de uno. Reconozco que no siempre sucede de esta manera, habrá quienes no permiten esa ruptura que daña el perfil de un docente que se respeta, que no quiere salir del refugio que por años le ha dado poder y que pasa a ser necesario multiplicar los esfuerzos, no dar oportunidad a que nadie intente confrontar y enjuiciar lo que al docente le ha dado “buenos resultados”, un grupo de estudiantes disciplinados.

Conclusiones

El docente por años se ha posicionado y justificado desde un criterio de respeto, poder y control, que ha cumplido con un estigma de perfección que coincide con un pensamiento moderno; esto ha manifestado el distanciamiento entre sujetos y la negación de la alteridad. Como pudieron apreciar, en el objeto de estudio de la presente investigación no recaemos en problematizar una cuestión de conocimientos o aprendizajes, sino que se apuesta por entender y definir bajo que influencias se ven pactadas las relaciones en el aula de clases, y no porque lo académico quede fuera, sino que hay mayor atención en esas relaciones, principalmente entre el docente y el alumno que limitan o crean posibilidades otras.

Respecto a la categoría estelar que se expone en este documento, podemos escuchar los susurros que denotan una resistencia, es decir, se manifiesta la inconformidad por la opresión y el menosprecio con el otro. Se resalta ese temor por lo diferente en donde se desconfía de aquel o aquella que siendo ellos mismos “destronen” a quien ha luchado por conseguir esa posición que le da seguridad y poder (la docencia). ¿y dónde quedó la categoría que planteó como dualidad? ¿ser o no ser? La autoridad desde la dimensión administrativa se adjudica al docente, por subjetividades se interpreta, se reconoce o se niega, se cuestiona o se asume, se vive con convicción o por inercias, se oculta a través de las tecnologías del poder o de hace evidente desde el panóptico que todo gobierna, supervisa, vigila y castiga. Ser desde la guía o el control se moviliza desde la esencia “ser-es” “el ser” ambos son con o sin razón, con afectos motivacionales

Referencias

- Alejos, J. (2006). Identidad y alteridad en Bajtín. *Acta Poética* 27 (1). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Drecher, J. (s/f). *Fenomenología Alfred Schutz y Thomas Luckmann*. Universidad de Konstanz, pp. 1 – 113 <http://sgpwe.izt.uam.mx/pages/egt/Cursos/MetodologiaMaestria/Drecher.pdf>
- Hernández, F. (2020). *Realidades Interculturales. Voces y cuerpos en la escuela*. Amapsi Editorial.
<https://amapsi.org/wp-content/uploads/2023/04/Fabiola-Hernandez-Aguirre-Realidades-interculturales.pdf>
- Fossati, M. y Oyola, C. (2005). Bidimensión del poder e ideología en la perspectiva teórica de la pedagogía crítica. *Praxis Educativa (Arg)*, (9), 70-79. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153120512008>
- Freire, P. (2005). *La pedagogía del oprimido*. 2ª ed., Siglo XXI.
- Lago, J. C. y Ruíz, R. J. (2000). *Autoridad y control en el aula: de la disciplina escolar a la disciplina judicial*. *Tarbiya*. , Revista de Investigación e Innovación Educativa (25), 49-92.
<https://revistas.uam.es/tarbiya/issue/view/408/250>
- Ortega, P. (2010). *Educación en la Alteridad*. Tomo I. REDIPE.
- Sandoval Forero, E. A. (2018). *Etnografía e Investigación Acción Intercultural para los conflictos y la paz. Metodologías Descolonizadoras*, Editorial Alfonso Arena.

DECONSTRUIR LA IDEA DE SER Y ESTAR JUNTOS EN LA ESCUELA: GESTIÓN COMUNITARIA

Evelyn Cervantes Cerón, Fabiola Hernández Aguirre,
Fabián Martínez Hernández

*Escuela Normal de Ecatepec
Red de Investigadoras/es Educativos en México (REDIEEM)*

Resumen

Para deconstruir la idea de ser y estar en la escuela desde la gestión comunitaria es necesario cuestionar la perspectiva hegemónica del paradigma gerencial que ha hecho que la escuela funcione desde las lógicas de la gestión de la calidad, pendidas de las políticas internacionales del mercado que no buscan sino perpetuar una cultura del deber ser que cierra posibilidades de encuentro con el otro para establecer en cambio estándares, perfiles y fines que consolidar como fin primero y último.

Por ello, el presente artículo es una investigación que surge a partir del proyecto de formación que se construye en la Maestría en Interculturalidad para la Paz y Conflictos Escolares (MIPCE) en donde se reconoce la tensión que se vive en el contexto educativo a partir de estas dos categorías: gestión de calidad y gestión comunitaria.

Para su análisis se aplicaron entrevistas a los egresados del programa (MIPCE) bajo el enfoque del análisis político del discurso, recuperando su voz y experiencia para visibilizar las formas en cómo viven la gestión y las posibilidades que encuentran para la construcción de alternativas para ser juntos en la escuela.

Palabras clave: Gestión de calidad, gestión comunitaria, interculturalidad crítica.

Introducción

La escuela como espacio de interrelaciones en donde hoy en día habitar la vida se reduce a la formación limitada del ser, se ha convertido en la razón que ocupa el cuestionamiento y la reflexión para debatir y construir una forma diferente de mirar las múltiples configuraciones de hacer comunidad en la educación.

Deconstruir la idea de ser y estar en la escuela exige una mirada crítica a las prácticas culturales, políticas y sociales que se gestan en ella, para crear o no comunidad, lo que exige el rompimiento de la perspectiva hegemónica del paradigma gerencial.

Por ello, desde la Maestría en Interculturalidad para la Paz y Conflictos Escolares (MIPCE) se cuestiona dicha perspectiva que ha creado desigualdad, exclusión, pobreza y alejamiento del mundo natural, sin considerar el gran deterioro que se le ha hecho a éste.

Bajo estos preceptos, el presente artículo se enmarca en la defensa del espacio llamado escuela, que ha sido utilizado como aparato ideológico del Estado para perpetuar una forma de ser y estar en el mundo que conviene a muy pocos; la intención es deconstruir desde lo colectivo la idea de hacer comunidad anteponiendo un

“nosotros” que permita la recuperación de lo humano, en esto que hemos denominado, escuela como comunidad.

La reflexión surge a partir del proyecto de formación que se construye en la MIPCE, en donde se reconoce la tensión que se vive en el contexto educativo a partir de estas dos categorías: gestión de calidad y gestión comunitaria. Para la realización de este trabajo, se aplicaron, sistematizaron e interpretaron entrevistas a los egresados del programa MIPCE, bajo el enfoque del Análisis Político del Discurso. Recuperando su voz y experiencia para visibilizar las formas en cómo viven la gestión y las posibilidades que encuentran para la construcción de alternativas, para ser “juntos” en la escuela, desde la mirada de un “nosotros” y así gestar comunidad.

El proceso en la Maestría en Interculturalidad para la Paz y los Conflictos Escolares (MIPCE) inició en agosto de 2018 en la Escuela Normal de Ecatepec. Tutores, asesores y estudiantes del programa asumimos una aventura que pretende, a partir de la investigación, dar cuenta de las realidades escolares complejas para documentar y comprender formas de relación que viven los actores ante el desafío de estar juntos en las instituciones educativas.

La primera generación de la MIPCE Ecatepec, integrada por 16 estudiantes, egresó en julio de 2020 y la segunda, con 16 egresados, en noviembre de 2022. Desde el proceso de selección hemos documentado el proceso formativo. Aventura valiosa para comprender procesos de subjetivación que, desde otros lugares de colocación, viven el reposicionamiento epistemológico a partir de problematizar sus realidades educativas. Así, recuperamos su perspectiva, su voz, para entender a nuestros maestrantes en su proceso formativo como subjetividades en tránsito. Para dar cuenta de este dinamismo hemos recuperado el Análisis Político del Discurso (APD), a partir de entender que el modelo discursivo no se reduce al modelo lingüístico, sino que, parte de una

articulación compleja de las relaciones sociales (Laclau y Alemán, 2003) y, por tanto esa articulación nos permite acercarnos a las formas como los sujetos interpretan y viven el mundo, en articulación con los marcos de poder. Desde esta perspectiva,

el discurso hace referencia a que todos los objetos y procesos sociales se constituyen y recrean desde un carácter de significación a partir de un sistema de relaciones que han sido construidas socialmente y poseen un carácter dinámico cuyo movimiento nos permite comprender, por una parte, la forma de interpretación y relación con el mundo, pero sobre todo la conformación de grupos y actores sociales. (Hernández, 2021, p.17)

Así la perspectiva sociológica de Laclau nos proporciona las herramientas analíticas para dar cuenta del movimiento, las tensiones que implica el dinamismo de las subjetividades como construcción discursiva. De este modo, este trabajo recupera la mirada de Rosa Nidia Buenfil (2011), quien ha recuperado la propuesta de Laclau para analizar procesos educativos. El APD ha sido abordado por el equipo de Buenfil para abordar los procesos formativos a nivel profesional. Entre los ejes clave que se ha abordado, es la interpelación como una noción valiosa para los fines del presente estudio. Así

En el terreno educativo, Buenfil (1993) expone que la interpelación es una práctica a partir de la cual un agente activo puede incorporar algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, etc., que altere su práctica cotidiana en términos de una modificación o de una reafirmación más fundamentada. Es decir, que a partir de modelos de identificación propuestos desde algún discurso específico (religioso, familiar, escolar, de comunicación masiva), el sujeto se reconoce en dicho modelo, se sienta aludido o acepta a ser eso que se le propone (Navarrete, 2017, p.4).

La interpelación nos remite al contenido que estudiantes y docentes incorporan en su proceso de subjetivación, es decir son “múltiples elementos del orden social se van incorporando como puntos de referencia para el sujeto, como polos de identidad” (*Buenfil, 1991*) Polos de identidad que, en el caso de nuestros egresados, están directamente articulados a sus prácticas educativas, a su manera de ser y hacer docencia. Así, la interpelación permite acotar lo significativo de la experiencia formativa en la MIPCE. Para dar cuenta de la interpelación de nuestros estudiantes, hemos recurrido al análisis del discurso objetivado a partir de entrevistas semiestructuradas y en sus producciones escritas durante el proceso de construcción de su objeto de estudio. Discurso que nos permite identificar y comprender cambios que implican amplios campos de significación. Dado que todos nuestros egresados son docentes o directivos en funciones, en este espacio nos centramos en la pregunta ¿Cómo viven los egresados de la MIPCE la gestión cotidiana en sus espacios escolares?

Es así, como este trabajo ofrece un panorama que muestra un escenario de discusión desde la gestión gerencial y política del discurso empresarial en relación con las alternativas y posibilidades de la gestión comunitaria para deconstruir las formas de estar juntos y un ser nosotros abierto en la escuela que permita recuperar nuestra humanidad. Pensar la gestión desde un modelo alternativo como lo es la gestión comunitaria implica el reconocimiento de la necesidad de un pensar distinto de hacer y organizar la escuela.

Del paradigma gerencial a la gestión comunitaria

Pensar la gestión educativa como una herramienta que permite planear, organizar, diseñar, estructurar objetivos, metas y acciones para dar sentido a la estructura organizacional, procesos y procedimientos del espacio llamado escuela, enviste un modelo

de gestión que pende de la perspectiva moderna; proyección y control como ejes articuladores y, de manera especial con todo lo referente a los procedimientos gerenciales signados desde el discurso de la calidad y el surgimiento del mercado educativo. La finalidad de este modelo de gestión, alcanzar altos grados de excelencia, calidad, eficiencia, eficacia y pertinencia social, a partir de lo dado desde los parámetros de los intereses capitalistas, objetivados en las recomendaciones de los organismos internacionales.

Bajo estas lógicas, la escuela transformó sus ambientes organizacionales, adoptando los esquemas gerenciales; gestión que surge en 1980 como respuesta a la tradición anglosajona de la administración educativa, misma que tiene sus antecedentes en el ámbito empresarial y que busca ir más allá de la simple administración. Logra imponer exigencias en la práctica de una buena dirección, de una buena gerencia, que consiste en la forma en que se asume liderazgo para conducir, planificar y ejecutar acciones determinadas, en la que no sólo está implicada la administración, sino también la planeación y, en ese sentido, valdría preguntarnos ¿es el único camino para estar juntos en el espacio llamado escuela? ¿cómo estamos habitando este espacio? ¿para qué? ¿qué tipo de relaciones estamos gestionando? ¿somos conscientes de ello? ¿de qué nos despoja esta forma de ser y estar en la escuela?

Cuestionamos esta forma de ser, hacer y estar en la escuela, considerando que la gestión no se reduce exclusivamente a administrar, ni simplemente a organizar, o al hecho de solo conducir. En palabras de Villamayor (1998) “gestión, es una acción integral, entendida como un proceso de trabajo y organización en el que se coordinan diferentes miradas, perspectivas y esfuerzos, para avanzar eficazmente hacia objetivos asumidos institucionalmente y que desearíamos fueran adoptados de manera participativa y democrática. (p.13). Entendemos entonces que la gestión es un proceso

de construcción colectiva desde las identidades, las experiencias y las habilidades de quienes participan. Lo que significa que la gestión no tiene que ver con la negación de las diferencias, el ocultamiento de las mismas o el acallamiento de los conflictos, sino que permite articularlos tejiendo procesos colectivos. Donde justo lo “colectivo” no es homogéneo, sino una plataforma y un horizonte común, un tejido de diferencias articuladas en una concreción social. Lo que desde luego permite el reconocimiento de una cultura colectiva, organizacional o institucional para construir y ser comunidad.

Hemos problematizado la perspectiva hegemónica de la gestión. El cuestionamiento de la visión empresarial, nos permite plantear la importancia de romper con las demandas que provienen de la exterioridad como parámetro único desde donde la comunidad educativa debe de mirarse y proyectarse. Sin embargo, para comprender la gestión comunitaria es fundamental también poner en duda la propia perspectiva de comunidad, así:

hemos de criticar la comunidad de los sujetos pedagógicos establecidos, determinados, como modo de desmontar el “ser con” y el “estar juntos” que derivan en relación instrumental de enseñanza-aprendizaje, y que dan lugar a una comunidad instituida que en su mejor versión se presenta como comunidad democrática, comunidad de derechos, comunidad de intercambio, comunidad de comunicación efectiva, comunidad horizontal, y que en sus peores versiones deviene en comunidad de encierro, comunidad segura, comunidad de control.
(Berlangu, 2021, p.1)

Precisamente el discurso de la calidad educativa impone sujetos pedagógicos establecidos, es lo dado por un sistema que exige formas de relación, formas para hacer y metas que lograr. Desde estos sujetos dados y establecidos, es que se exige ser con

para poder lograr las demandas. Por tanto, es razón instrumental y cosificación de los sujetos. Berlanga nos presenta el reto de poner en duda a la comunidad instituida, como presencia terminada donde los sujetos son.

La gestión comunitaria implica dinamismo, posibilidad e imposibilidad; no existe, está por darse. Por tanto, los sujetos pedagógicos de esta gestión se constituyen, se (con) forman y (trans) forman en tensión, incertidumbre, e im-posibilidad. Por tanto, se requiere

de pensar la comunidad desde el “ser con” en el “entre” y desde el “estar juntos” en el encuentro. Pensarnos como cierta desnudez en el “entre” y como cierta desnudez en el encuentro: la desnudez primera de los que se presentan y que antes de presentarse ya son recibidos siempre en su extrañeza, siempre en su “extranjería”, porque no son obligadamente reducidos ni asimilados a un concepto, a un nombre. Entonces la comunidad deja de ser la que ya estaba instituida desde antes: la del educador y el educando y su relación interesada (estratégica, instrumental, negociada, de intercambios), para devenir en comunidad que está por darse en el darse el entre / el encuentro como acto performativo, es decir, como acto que en el acontecimiento produce realidad, la de quienes están juntos y hacen algo juntos. Es una manera, decimos, de recuperar-nos sujetos, subjetividades que se ponen a si mismas sujetos en el acto educativo en un “hacer-se” (Berlanga, 2021, pp.1-2)

Desnudez plantea Berlanga, porque la gestión comunitaria exige apertura, incertidumbre en el encuentro; requiere extranjería porque no hay metas preestablecidas, fronteras dadas, caminos normados, evaluados y controlados. Es un acontecimiento una irrupción que requiere que lo educativo posibilite el encuentro, el devenir juntos

para hacer (nos) sujetos. ¿Los egresados de la MIPCE están viviendo esta im-posibilidad?

De lo dado a la im-posibilidad

Los espacios de formación en la MIPCE y las voces recuperadas de nuestros egresados, nos permiten abonar a esta idea de transformación del espacio educativo comunitario. Un aspecto de valor que recuperamos de las perspectivas compartidas por nuestros egresados, es la noción de gestión comunitaria. ¿Cómo se navega en las lógicas que impone el sistema capitalista centrada en los resultados y en la rendición de cuentas a la autoridad?, Veamos el testimonio de Misael cuando en entrevista se le pregunta sobre la gestión escolar y su relación con sus autoridades. Él plantea la tensión vivida, al referir

Es la visión normalizadora, de eso tiene que ser así porque así viene el lineamiento. Así viene el oficio, así viene la reglamentación y así se tiene que aplicar. Y yo digo no, a ver aguanta, eso es, ósea, puede ser funcional, pero no significa que sea lo mejor, yo he experimentado y tengo estas maneras que no son las protocolarias, por decirlo así, y que me funcionan, entonces es así como que ah ok quieres ese informe, pues lo vas a tener, pero yo no lo estoy trabajando tal y como tú dices, ósea lo que tú quieres es que mejore su convivencia, sí, vamos a abordarlo diferente, no es esta manera, que al final de cuentas no es como lo más adecuado. Al momento de escribir el reporte pues meto crítica, y me dicen: - no es que no puedes criticar esto. Pues bueno, no lo critico, pero ahí bajita la mano, la crítica está en sí, en la misma actividad. Entonces esa visión de que esto es así, te tienes que adaptar contra él, pues puede que sea así pero no tengo porque adaptarme, ósea, me niego a seguir reproduciendo las prácticas

Significaciones en diálogo desde la experiencia docente:
tensiones entre el estatismo y la metamorfosis

que a conciencia sé que no están funcionando porque tanto lo estudio teóricamente como lo estoy viviendo prácticamente, entonces eso es como que el choque más fuerte, pero trato de darles lo que quieren para que me dejen en paz, es esa parte de me niego a ser normalizado de esa manera, o sea, siempre ha sido así, pero a mí no me funciona ya tanto, de decir “ah bueno como siempre ha sido así, pues ya no digo más”, entonces esa es la parte del choque. (M3, 4)

Misael vive el sentido de hacer y dar respuesta a las emergencias que caracteriza la propia cultura institucional, por eso menciona “quieres ese informe, pues lo vas a tener, pero yo no lo estoy trabajando tal y como tú dices” también reconoce que, en esa realidad de aparente proceso inquebrantable, de comunidad instituida, existe la posibilidad de gestar otras formas de relacionarse con la infancia y sus procesos de aprendizaje y posibilidad: “Al momento de escribir el reporte pues meto crítica, y me dicen: -no es que no puedes criticar esto. Pues bueno, no lo critico, pero ahí bajita la mano, la crítica está en sí, en la misma la actividad.” Posibilidades que abren caminos, ante el empoderamiento pacífico que los agentes (se)construyen. Por eso Misael expresa: “me niego a seguir reproduciendo las prácticas que a conciencia sé que no están funcionando porque tanto lo estudio teóricamente como lo estoy viviendo prácticamente, entonces eso es como que el choque más fuerte, pero trato de darles lo que quieren para que me dejen en paz, es esa parte de me niego a ser normalizado de esa manera, o sea, siempre ha sido así, pero a mí no me funciona ya tanto, de decir “ah bueno como siempre ha sido así, pues ya no digo más.” Esta mirada puede generar im-posibilidades para construir comunidad. Las tensiones son parte del movimiento, aspecto que también vivió Adriana:

generalmente mis autoridades, con las que yo me relaciono, son maestros con muchos años de experiencia, entonces ellos tienen una manera de mirar la educación, de exigirnos, porque realmente estamos en un sistema que nos exige

Significaciones en diálogo desde la experiencia docente:
tensiones entre el estatismo y la metamorfosis

¿no?, pues resultados ¿no?, entonces la relación al principio fue un poquito de choque por las ideas que yo estaba concibiendo. (A4,3)

Adriana, al igual que Misael reconoce el “choque por las ideas que yo estaba concibiendo.” La manera en que la formación en la MIPCE posibilitó la construcción de nuevas miradas, desde donde, ahora ,Adriana interpreta el mundo educativo; ella reconoce la existencia de otras formas de interpretación como origen del choque vivido. Tensiones que son parte de la im-posibilidad. Así, a pesar de que

La gestión, en su dimensión práctica exige mediar, alcanzar consensos y coordinar objetivos e intereses de la comunidad con los de las instituciones y organizaciones sociales con presencia eventual o permanente en el ámbito local. Estas actividades no son sencillas considerando las características de las instituciones, lo efímero de la presencia de éstas en las comunidades y la incertidumbre que provoca el burocratismo, a lo que hay agregar las opiniones y actitudes contradictorias y en ocasiones conflictivas, derivadas de las tendencias locales a la diferenciación social, política y religiosa (Ixtacuy, 2001, p.13).

La tensión está presente y reconocida, pero es propia de la gestión misma, como potencia creadora con y para los otros. Los egresados de la MIPCE, reconocen la tensión y el choque pero abren la posibilidad de ser comunidad con sus estudiantes:

Pues desde que estuve aquí creo que antes no escuchaba a mis alumnos, o sea, era como ese ejemplo de bueno, decía el programa que hiciera esto y pues ya lo hago y ya, porque así me lo dicta, pero ahora si como que veo que, pues creo que siento que abrí más los ojos y las orejas, porque antes pues decía bueno, como decía ese ejemplo de la maestra, dice el libro del maestro que hagas esto y lo voy a hacer y ya, a lo mejor si le ponía una que otra cosita y así, pero pues no me daba cuenta muchas veces que el niño ni me ponía atención, estaba

aburrido, o sea, ni le llamaba la atención la actividad ¿no?, o sea, no estaba siendo significativo para él, entonces como que ahora me detengo más y digo pues a lo mejor esta semana no dimos resultados, o sea, no llegué a los niños y que están chiquitos tienen cinco, seis años y digo, bueno vamos a replantear, porque veo que los niños por aquí no están aterrizando ¿no?, no veo que para ellos sea significativo, entonces eso es lo que siento que más ha cambiado que antes era como muy lineal ¿no?, decía “bueno pues ahí está el libro, el programa y de ahí nos basamos”, y a lo mejor sí, según el programa y, todo eso, está como apegado a las necesidades de los niños. Pero, pues realmente debemos saber que estamos trabajado en diferentes contextos, con diferentes niños, entonces pues ahí como que escucharlos y mirar qué están haciendo. (A4, 4)

Adriana, valora el que haya podido abrir sus ojos y sus orejas. Apertura hacia sus estudiantes, pone en duda la comunidad y las subjetividades dadas desde la hegemonía institucional objetivada en planes y programas de estudio. Deja de pensarse como operaria de un sistema y genera la ruta de la im-posibilidad cuando menciona “pues realmente debemos saber que estamos trabajado en diferentes contextos, con diferentes niños, entonces pues ahí como que escucharlos y mirar qué están haciendo” Así, si dentro del salón de clase reconocemos nuestras diferentes formas de habitar la vida, estaremos en condiciones de no solo de pensar y sentir distinto los procesos de aprendizaje de las infancias, estaremos en la inquietud de construir otras alternativas de relación cotidiana con ellos, lo cual implica, una gestión comunitaria. Donde el respeto a lo diferente sea el primer nivel de contacto para ser con el otro que no es igual a mí, sintiéndonos así surge la pauta para mediar nuestras palabras y acciones, de consensar un proyecto entre ambas partes, en tanto se le reconoce como un sujeto valioso desde la escuela, de ahí la idea que, la gestión comunitaria implica ser juntos como proyecto en el ahora desde la escuela a través de la escucha y el diálogo.

Reflexionar en torno a ello, y al papel y el lugar que como actores sociales ocupamos para dar forma a la idea de crear comunidad desde la escuela, exige desde una parada crítica, que los docentes se reconozcan como puentes de transformación, que apuestan a la reflexión colectiva como un elemento sustancial de cambio que posibilita la transformación ideológica y de acción educativa.

Es así como la gestión escolar remite a un proceso multidimensional de prácticas administrativas, políticas, sociales, culturales, académicas y pedagógicas que se construyen en colectivo, que tensan, y que trans-forman a la comunidad escolar.

Este proceso otorga una serie de libertades y responsabilidades que cada uno de los actores educativos puede aprovechar, como sigue comentando en su testimonio Misael, cuando se le pregunta, entonces, ¿les das lo que quieren, en qué sentido, para poder gestionar qué con tus estudiantes?

En el sentido administrativo, ósea, si ellos quieren una evidencia de que se está trabajando el valor de la honestidad, pues ahí está, pero con el grupo, el mismo grupo se cuestiona las desigualdades económicas, por ejemplo, de que ¿por qué los obreros son explotados?, y dicen que el sistema es deshonesto, entonces se trabaja la honestidad, si, pero no es la honestidad que ellos quieren, esta honestidad neoliberal, sino una honestidad tal vez más crítica, cosas así. (M3)

Misael en su testimonio vive la tensión de una gestión administrativa que se vive limitada, pero encuentra posibilidades que significan al otro y que desde ese lugar gestiona sus propios espacios de aprendizaje que no sólo le significan a él sino a sus estudiantes. Misael reconoce que es con sus estudiantes, la apertura al reconocer que cada uno de nosotros somos parte de una multiculturalidad, y por tanto, diferentes

sentidos y formas para construirnos, no solo desde lo dado, sino de lo dándose en este sentido, los egresados de la MIPCE se reconocen en búsqueda y apertura:

Ahora, a veces, bueno, yo digo estoy avanzando en eso ¿no?, en ser más tolerante, en ser más flexible, lo que no era antes de la maestría, pero como que todavía no logro con ellos esa conexión que a mi me gustaría, y yo estaba pensando recientemente “¿por qué no he logrado esa conexión?”, y creo que es porque no salgo de la estructura que está en la escuela, que es tema, aprendizaje, cuando se da la oportunidad si soy flexible pero mis clases no son flexibles, yo sigo con el libro, con el plan de estudios, sigo con que “hay que entregar evidencia de esto”, pues ya lo hago para entregar mi evidencia, pero no he cambiado la forma de cómo plantear las clases de distinta manera, y yo decía “bueno, “¿cómo voy a hacerle?”, y es lo que platicábamos recientemente, que me dan una opción “es que si partes de esto”, digo esta bien, pero no sé si pueda ahorita, es mucho trabajo, pensar en cinco materias diferentes es mucho trabajo, entonces me quedé el jueves pensando “¿entonces que podría yo hacer?, como que todavía no logro esa conexión con ellos que a mi me gustaría, pero bueno, estoy trabajando en eso. (E6, 2)

Elia reconoce los aún no del trayecto, de la búsqueda. Las imposibilidades en puerta, desde donde se puede hacer comunidad con sus estudiantes. Elia vive lo inasible de construir imposibilidad con sus estudiantes. Construcción desde la irrupción de alteridad porque,

La comunidad educativa por darse, comunidad del don, es comunidad imposible, como imposible es el don. Es tensión, siempre búsqueda que se mueve entre la hospitalidad y hostilidad con el otro. Siempre riesgo: la permanente tentación de

darla por establecida, darla por sentada, como ejercicio de poder del buenismo salvador o de la emancipación tutelada. (Berlangua,2021, p.6)

La escuela como hija de la modernidad, es un espacio donde se vive al mismo tiempo, la tensión y la posibilidad, la apertura y el cierre, y, tal como menciona Berlangua, es fundamental comprenderla desde su papel como creadora de emancipación tutelada. Desde este marco los egresados de la MIPCE viven el reto de la gestión comunitaria. Sin embargo, la alteridad como im-posibilidad está presente en la mirada de los egresados.

En el testimonio de Misael, egresado de la MIPCE se recuperan estas premisas cuando se le pregunta ¿desde tu realidad actual consideras que algo cambio a partir de tu formación en la maestría?

Sí, sobre todo la apertura al otro, o sea, no solamente la apertura hacia los chicos, sino hacia las fuentes, hacia los compañeros. Me siento más abierto con respecto a muchas cosas. Entonces el sentirme más abierto, pues ha sido más, como decirlo. Ha sido más sencilla la interacción. Entonces sí ha cambiado mucho, mucho mi perspectiva, ¿no? Es ahora totalmente de “vamos a quemarlo todo”, sí, pero entre todos, no nada más yo solito, es una cuestión más de comunidad, tal vez más democrática en las formas de organizarnos de ¿sabes qué?, vamos a crear una comunidad donde estemos todos; no solamente los que están de acuerdo conmigo. Sino donde quepan más voces, entonces eso me funciona mucho. Pero sí, cambió eso, porque antes era de “tú quítate”. Todavía hay unas cosas que no voy aguantar, discriminaciones, fascismos. Se me hace eso. De eso si no lo voy aguantar. Pero otras cosas que no estaban, así como que, tan alineadas. Pues son como más de ok, también es válido, ósea vamos a escucharlo. No es así como que yo soy el juez, sino que pues órale va, entre más, mejor. (M3).

Misael expresa el tránsito del posicionamiento e inconformidad individual. A la construcción del rompimiento, de la im-posibilidad colectiva. Es “vamos a crear una comunidad donde estemos todos; no solamente los que están de acuerdo conmigo”. Interpelación (Buenfil, 1993) desde donde existe un reconocimiento por la necesidad de “hacer comunidad” con los otros, modificando por completo la forma de hacer escuela donde la gestión comunitaria se constituye en un marco de acción comunitaria participativa que a su vez direcciona a la comunidad por venir, por irrumpir. Es un proceso abierto de formación integral que posibilita comprender que las personas son actores de cambios sociales trascendentales. Incluso desde sus diferencias, tal como expresa Misael.

Comentarios finales

Hemos intentando documentar los ámbitos de interpelación Buenfil (1993) de nuestros egresados, directamente vinculados a la posibilidad de hacer gestión comunitaria, para construir la comunidad por venir, por ser; la im-posible. Las voces de Misael, Adriana y Elia nos permiten comprender las tensiones vividas y las esperanzas forjadas.

Las preguntas implícitas en este ejercicio reflexivo son, si las nociones de las que se apropian nuestros egresados a partir de su experiencia formativa en la MIPCE, les permiten confrontar la complejidad de su labor ante las exigencias institucionales en la interminable búsqueda de “ser juntos” en la escuela.

“Ser juntos” en la escuela, para construir comunidad, requiere de un proceso de deconstrucción de gestión y de comunidad. Ser desde otros lugares totalmente distintos, abiertos a encarar la necesidad de reconfigurar las subjetivaciones que los docen-

tes y directivos han construido como cultura escolar para identificar las infinitas posibilidades de crear espacios escolares totalmente distintos.

Podemos visibilizar el encuentro de nuestros egresados con las posibilidades para ser y estar en la escuela de una manera totalmente distinta; el reconocimiento de la gestión comunitaria como proceso participativo y transformador les permite creer que hay formas distintas de vivir el espacio con el otro, en total aprecio a su esencia y reconociendo la necesidad de ser un nosotros.

La voz de nuestros egresados se objetiva en tanto develan desde sus elecciones, sus formas de pensar y sentirse en la escuela. Desde el momento en el que cuestionan, en el que abren la puerta a la im-posibilidad, a preguntar si lo que están haciendo permite recuperar la esencia de ser juntos en el espacio llamado escuela.

El uso de su voz como objetivación de sus interpelaciones formativas. Traducidas en acciones, elecciones, formas de organizar, y dialogar, son puerta que permite sensibilizar y crear condiciones para el diálogo con el otro y la construcción de comunidad.

Referencias

- Berlanga, B. (2021). *Quince fragmentos acerca de la comunidad educativa desde el entre, desde el encuentro. Comunidad por darse, comunidad de aprendientes. Una reconsideración de la comunidad educativa desde la pedagogía del sujeto*, Maestría en Pedagogía del Sujeto, UCIRED.
file:///C:/Users/Fabiola/Downloads/QUINCE_FRAGMENTOS_ACERCA_DE_LA_COMUNIDAD.pdf
- Buenfil Burgos, R.N (1991). *Seminarios impartidos en el DIE-CINVESTAV sobre análisis de discurso y psicoanálisis*. DIE-CINVESTAV.
- Buenfil Burgos, R.N. y Navarrete Cázales, Z. (2011). (Coords.). *Discursos educativos, identidades y formación profesional. Producciones desde el Análisis Político del Discurso*. Plaza y Valdés editores.
- Hernández Aguirre, F. (2021). La conciencia encarnada del proceso formativo en la MIPCE. De la intervención a la implicación. En García, Duarte, S y Llanos, García, R. (Coords.). *Interculturalidad para la paz*. (pp. 9-30) Ediciones Normalistas Mexiquenses.
- Ixtacuy, O. (2001). Estrategias de la gestión comunitaria. *Academia-grupos indígenas: diálogos para una nueva relación*.
https://ecosur.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1017/968/1/0000350331_documento.pdf
- Chiavola, C., Cendrés Parra, P. y Sánchez F. D. (2008). El empoderamiento desde una perspectiva del sistema educativo. *Omnia*, 14(3),130-143. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73711121007>
- Villamayor, C. y Lamas, E (1998). *Gestión de la radio comunitaria y ciudadanía*. AMARC.

REPENSAR LA INTERCULTURALIDAD EN LA ESCUELA NORMAL DESDE LA PERSPECTIVA HERMENÉUTICA ANALÓGICA

Víctor Joel Echeverría Valenzuela

*Escuela Normal Regional de la Montaña del estado de Guerrero
Red de Investigadoras/es Educativos en México (REDIEEM)*

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo general, comprender los procesos interculturales desde la perspectiva hermenéutica analógica en la escuela normal y su relación con el contexto, a través de los sentires y pensares de estudiantes y docentes.

En el estado del conocimiento la polisemia de la interculturalidad deviene de distintas posturas filosóficas, epistemológicas, éticas y pedagógicas. Así como de campos del saber y origen disciplinar de sus autores y escuelas de pensamiento. En ese sentido, esta investigación analiza las voces de estudiantes y docentes a partir de los aportes teóricos/conceptuales de la interculturalidad y la hermenéutica analógica, con el fin de recuperar los sentires y pensares de estudiantes y docentes sobre la interculturalidad y su relación contextual. como vía que posibilite definir aproximaciones de un nuevo enfoque intercultural para la formación inicial de docentes.

Palabras clave: Interculturalidad, hermenéutica analógica, formación, comprensión.

Introducción

La Escuela Normal Regional de la Montaña (ENRM) ubicada en la ciudad de Tlapa de Comonfort del estado de Guerrero, es una institución formadora de docentes que imparte las licenciaturas de preescolar y primaria con enfoque intercultural bilingüe. Cuenta con 357 estudiantes en el ciclo escolar 2021-2022 pertenecientes a las áreas lingüísticas: Me'Phaa, Tu Un Savi, Náhuatl, Mñondaa. La mayoría de los docentes, son monolingües mestizos hablantes del español y sólo siete de ellos son bilingües de una planta académica de 37, relación porcentual que está muy por debajo del “promedio nacional que asciende al 51%.” (Colectivo Nacional, 2021, p. 19)

Los procesos formativos en la institución se han desarrollado a partir de las propuestas nacionales de los currículos 2004, 2012 y 2018. Estos últimos, fueron orientados hacia una formación para atender a las niñas y niños indígenas de las escuelas de educación básica. Mirada que coloca a los pueblos y culturas originarias desde un enfoque en el que se percibe la intencionalidad de la cultura dominante (mestiza), porque aparece con un discurso institucionalizado que se mueve en los límites de la interculturalidad romantizada y angelical (Sartorello, 2016). Justifica la diversidad cultural funcional, y niega los escenarios de conflictos y disputas por la hegemonía pedagógica y cultural.

La región de la Montaña y la ciudad de Tlapa, tienen los más bajos índices de desarrollo humano del Estado. Las estadísticas de CONEVAL (2016) y los informes del Centro de Derechos Humanos “Tlachinollan” (2017, 2018, 2019), dan cuenta de los

porcentajes de la población en situación de pobreza extrema, déficit nutricional, precariedad económica, rezago social y educativo y deterioro creciente de la calidad de vida. A la vez, se configura una crisis humanitaria y de violación constante a los derechos humanos de la mujer indígena: violencias físicas y psicológicas, explotación laboral, desempleo, mortalidad materno/infantil, abandono familiar, venta de niñas y adolescentes y atrocidades al derecho a la vida por feminicidios y suicidios.

En otro orden, la interpretación y las prácticas sobre el enfoque intercultural en la escuela normal, se constriñen al uso de la lengua indígena, muestras artísticas, exposiciones de vestimenta y ritualidades de las comunidades. Esto configura una expresión de la concepción folklorizada de las relaciones culturales, dejando de lado la reflexión de las cosmovisiones como horizonte ontológico y epistémico en el currículo. En sí, es un enfoque que desarrolla las competencias lingüísticas (entronizadas por la política educativa neoliberal) e interculturales como estrategia central a lo pedagógicamente dado

El currículo oficial privilegia el discurso de tolerancia y respeto entre culturas, que no necesariamente conlleva a una aceptación, reconocimiento y aprecio de la cultura del Otro (Beuchot, 2005), ni a ningún encuentro que combata las asimetrías y promueva equidad e igualdad plena en las relaciones humanas. Hay estudiantes que llegan de pueblos enclavados en las zonas más agrestes de la región, los unen fuertes lazos comunitarios y empatizan entre ellos para protegerse ante sus dificultades lingüísticas al querer expresarse y comprender conceptos, lecturas y nuevos significados del idioma español. Otros, presentan problemas en el dominio de su lengua originaria y apropiación de su identidad cultural, son los provenientes de cabeceras municipales con fuerte influencia mestiza. Este fenómeno cada vez se acrecienta en las nuevas

generaciones como consecuencia de los procesos migratorios y la presión social del contexto que acelera la pérdida del uso de la lengua y los valores comunitarios.

El aula se convierte en un espacio de comunicación, interacción y tensiones con estudiantes de diversos grupos culturales y las nuevas identidades que se construyen derivadas de la población migrante, de los jornaleros agrícolas, los grupos excluidos y vulnerables, los tipos de familias por creencias religiosas, los de descendencia afroamericana y los nativos digitales de los pueblos originarios que configuran una diferenciación intergeneracional inocultable social y culturalmente (García cit. en Adèle, 2018).

Los docentes mestizos imponen en el proceso formativo, la subjetividad e intencionalidad de su visión eurocéntrica: estilos de enseñanza y de aprendizaje; abordaje de saberes, conocimientos y posturas epistémicas que devienen de una concepción diferente a las cosmovisiones de los pueblos originarios. Dicha hegemonía mestiza, subyace en las relaciones intersubjetivas entre los actores de la comunidad normalista, es decir, la subordinación de los estudiantes indígenas a las posiciones pedagógicas de los docentes monolingües.

Desde este marco, esta investigación tiene como objetivo general, comprender los procesos interculturales desde la perspectiva hermenéutica analógica en la escuela normal y su relación con el contexto, a través de los sentires y pensares de estudiantes y docentes.

Los objetivos particulares del estudio son:

- 1.- Analizar los aportes teóricos/conceptuales de la interculturalidad y la hermenéutica analógica.
- 2.- Recuperar los sentires y pensares de estudiantes y docentes sobre la

interculturalidad y su relación contextual. 3.- Definir aproximaciones de un nuevo enfoque intercultural para la formación inicial de docentes.

Perspectiva teórica

En el estado del conocimiento la polisemia de la interculturalidad deviene de distintas posturas filosóficas, epistemológicas, éticas y pedagógicas. Así como de campos del saber y origen disciplinar de sus autores y escuelas de pensamiento. Lo intercultural como cosmovisión ontológica y epistémica; la interculturalidad en el sentido teórico y metodológico, y el interculturalismo como política pública (Gutiérrez, 2016a) son significaciones que aparecen en la prolífica textualidad.

Así tenemos una interculturalidad que: enaltece y promueve las relaciones de justicia y armonía como derecho y respeto a la diversidad cultural (Jiménez, 2009); como campo problemático (Santos, 2016); como intersubjetividad (Ricoeur, 2005); como diálogo (Salas, 2006); como proyecto social (CGEBI-SEP, 2006); como espacio estratégico para promover el respeto a la diversidad cultural (de la Cruz, 2016); como hibridez cultural y proceso comunicacional (García Canclini en Adèle, 2018); como concepto descriptivo que define políticas de asistencia social propias del multiculturalismo neoliberal (Zemelman, 2007); como proyecto crítico: político, social, ético y epistémico que se construye desde la gente (Walsh, 2012), y como modelo que domestica la diferencia y es pieza ideológica del capital (Zizek, 2008), entre otros.

Las raíces conceptuales de la interculturalidad provienen de las migraciones, desplazamientos forzados, de la globalización económica, social y digital, de las luchas y resistencias de los pueblos originarios del Sur continental, así como, en la construcción de nuevas identidades generadas por las imbricaciones culturales contemporáneas.

“Relacionalidad” es el epicentro categorial de la interculturalidad, de ella, se derivan las nuevas categorías y dimensiones:

- Diálogo analógico (relacionalidad intersubjetiva). El diálogo analógico intercultural parte de la diferencia inscrita en la relacionalidad, de las diferencias entre las culturas que dialogan para encontrar los comunes; de la particularidad y singularidad concreta para identificar y construir las semejanzas y domeñar las tensiones. Pero, esencialmente se sostiene en la lógica de que las diferencias son dinámicas (Gutiérrez, 2016a), de esa diferencia que parte de la misma identidad cultural. Precisamente, es en el diálogo analógico intercultural como se puede mediar el conflicto entre culturas y al interior de la misma. Es el uso del lenguaje, el discurso y comunicación que promueve la comprensión y los puntos de equilibrio entre los antagonismos y dicotomías atrapadas en el concepto mismo de lo intercultural: “valores-normas, derechos humanos-derechos comunitarios, intereses individuales-intereses colectivos.” (Beuchot, 2005, p. 75)
- Tensional reflexiva (relacionalidad 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 conflic-

tos en las sociedades que exigen mediaciones entre una hermenéutica del sentido cultural y un modo pragmático de comprensión de un sujeto-implícado.” (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, es la puesta en escena de cosmovisiones diferentes, de hermenéuticas diferentes, valores, significados, representaciones, simbolismos y subjetividades distintas las que alientan el conflicto.

- Diferencia-identidad (relacionalidad 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, 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.

- Contextualidad-universalidad (relacionalidad 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) Lo enunciado por Salas, plantea el sentido de que una postura extrema del contextualismo niega lo otro y por ende, tiene 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 aceptación de una identidad global cuestionada porque la sostiene una hegemonía cultural.

En otro orden teórico, la hermenéutica es la disciplina y arte para interpretar textos, el objeto de estudio de la hermenéutica es el texto y su finalidad es la comprensión. Los textos son diversos: escritos, hablados y de acciones significativas que contienen más de un significado para que la interpretación/comprensión sea posible. Beuchot la sintetiza en un enunciado: “la hermenéutica es poner el texto en su contexto.” (1997, p. 13) En el devenir de la historia, la hermenéutica ha estado asociada a la sutileza, a la *phrónesis* aristotélica porque requiere de la medida y prudencia para matizar las tensiones que se presentan en la acción interpretativa y en la comprensión profunda del fenómeno contextualizado. En el actual debate filosófico sobre la hermenéutica se confrontan dos posiciones (Beuchot, 1997): la “univocista” que designa una sola inter-

pretación válida, de verdad objetiva y rigor científicista (moderna positivista), y la “equivocista” que se abre a una pluralidad de interpretaciones válidas, subjetiva, flexible y desmesurada (posmoderna relativista).

La analogía es proporcionalidad, es mediación prudencial que acerca a los opuestos, al sentido literal y metafórico del texto. Privilegia la subjetividad y la particularidad sobre la objetividad y la universalidad. La analogía pone límites a las posiciones extremas, se ancla en la diferencia sin alejarse de la identidad para arribar a las semejanzas, la proporción y atribución (jerarquización) son las propiedades que dan sentido a la analogía.

El autor, lector, texto, código y contexto son los elementos que intervienen en la interpretación. Acercar la intencionalidad del autor con la del lector es la tarea de la hermenéutica analógica, considerando la primacía y preferencia en la interpretación y comprensión del lector, porque lo análogo “...se refiere a algo en parte igual y, sobre todo, en parte diferente” (Herrera, 2008, p.11). La hermenéutica analógica reúne y conecta a las interpretaciones e intencionalidades opuestas, las complementa con la “atribución” para asignar cierto grado de verosimilitud, más que la verdad en sí.

Por otro lado, la educación intercultural es una expresión relativamente nueva en el campo de la formación inicial de los docentes bilingües. Viene de un proceso histórico pedagógico y cultural de concepción integracionista del mundo indígena, y subordinada a la nueva expectativa de desarrollo y unidad nacional de la política educativa del México posrevolucionario. Hecho que derivó por décadas hasta finales del siglo XX en un agresivo proceso castellanizador.

En este largo tránsito, otras miradas disciplinarias del campo del conocimiento social, fueron incorporando distintas interpretaciones y conceptos en el que algunos entra-

rían en flagrante contradicción con el sentido ético de la relación humana y cultural; relación asimétrica de una cultura hegemónica dominante (monoculturalismo); asimilación, pérdida y extinción de la cultura (aculturación); paso de una situación cultural a otra (transculturación), y existencia de varios grupos culturales en un territorio en relaciones de tolerancia, mas no significa relaciones de igualdad, aceptación y justicia (multiculturalidad), entre otros. El proceso evolutivo del enfoque comprendió posturas avasallantes que incluso, desde la castellanización de la escuela primaria indígena debilitaron y pusieron en riesgo la existencia de grupos culturales y sus lenguas. Por otro lado, también generaron reivindicaciones de las culturas originarias que, visibilizaron las luchas políticas y sociales de resistencia por la defensa de su identidad y diferencia. Todo esto, sustenta la travesía del enfoque intercultural en los modelos educativos en México y otros países del Sur.

Los enfoques interculturales en educación indígena como en la formación de docentes bilingües en escuelas normales, han montado un discurso en el que gestionan la diversidad cultural, con buenas intenciones de valoración, respeto, reconocimiento y hasta la aceptación de las diferencias; pero, sin abarcar el intercambio e inclusión de saberes comunitarios en una nueva relación epistémica que genere condiciones de equidad en las formas de participación social de los grupos culturales.

Explicitación metodológica y procedimiento

El abordaje epistemológico definió una investigación cualitativa. La hermenéutica analógica tiene la propiedad de la dualidad epistémica: ser teoría/conceptual y a la vez, práctica metodológica como instrumento de interpretación "... hermenéutica docens y la hermenéutica utens...". (Beuchot, 1997, p. 14) Se aplicó la entrevista semiestructurada considerando el aporte de la analogía en su mediación prudencial entre la

entrevista estructurada y la de profundidad. Se seleccionaron tres docentes del colectivo de investigación y tres estudiantes sugeridos por la Academia de lenguas. En ambos casos, pertenecen a distintas culturas y áreas lingüísticas de la escuela normal. Las transcripciones de las entrevistas 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).

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”. (2019, p. 55) Con respecto a la decisión de aplicar la técnica de análisis cualitativo categórico, se buscó en qué referente se encontraban notables diferencias con el análisis categórico cuantitativo, y se obtuvo de la propuesta desarrollada por Michele Knobel y Colin Lankshear (2001), al registrar que “...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” (p. 83). En el mismo sentido, una afirmación determinante es evitar anticiparse y usar categorías preconcebidas y preexistentes, más bien, es permitir que en el mismo proceso, las categorías emerjan de los datos obtenidos hasta que se identifiquen datos similares desde la percepción y la posición del investigador (Knobel y Lankshear, 2001). Fue así, como mediante el enunciado distintivo, oraciones y párrafos ordenados en códigos: N1 número de entrevista, 001 enunciado consecutivo y letra distintiva del entrevistado, se aplicaron distintas lógicas de agrupamiento que dieron como resultado la “relacionalidad” como categoría superordinal y sus derivadas como categorías ordinarias.

Por otro lado, de acuerdo a Steiner Kvale (2011) “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...” (p. 151). Este análisis de entrevista como lectura teórica, es en cierta medida un desafío interpretativo por su densidad en la reflexión conceptual, guardando las debidas distancias, ejemplifica la propuesta de “lectura teórica” con los estudios de Bourdieu, porque 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”. (Kvale, 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 diferentes [...] 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 categorico”. 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), en el bricolaje analógico sí hubo primacía epistémica del análisis de la lectura teórica, porque es el lector-investigador y su subjetividad lo que permitió tener un acercamiento prudencial con los resultados del análisis categorico, y de este modo tener una mejor interpretación y comprensión de los datos resultantes de la entrevista semiestructurada.

Hallazgos

Los presentes hallazgos son resultado de un proceso de análisis e interpretación que comprende: lo encontrado en las entrevistas (registrado en códigos); la agrupación conceptual mediante el análisis categorial (Knobel y Lankshear, 2001); la interpretación del investigador en el análisis de entrevista como lectura teórica (Kvale, 2011); la interpretación del bricolaje en la perspectiva de la hermenéutica analógica (Kvale, 2011, Beuchot, 1997), y todo lo anterior, a la luz de los aportes, formulaciones y fundamentos teórico/conceptuales de la investigación.

N1016S/ 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.

Análisis categorial: Convivencia lingüística, interculturalidad pesada y vacía.

Lectura teórica: La interculturalidad como bandeja pesada significa sentir la incompreensión y desánimo ante la actitud del Otro. Es la expresión de que a los docentes bilingües se les está dejando solos en la responsabilidad de lo que implica 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 le encuentra sentido a los procesos interculturales que se establecen en el currículo. 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 situarla 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 incomprensión del otro.

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, 2016). 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.

N4024G/ Es interacción, es diálogo entre pares desde la otredad de ambos para establecer un diálogo luego de que yo soy Me'phaa, yo soy Náhuatl. Para generar esta interculturalidad primero hay que provocar ese intercambio, ese diálogo, por eso mi concepto de interculturalidad es diálogo, interacción desde la otredad, pero también desde mi otredad, o sea, yo soy diferente, tú diferente, yo te comprendo y por eso dialogamos, tú me das, yo te doy, nos aportamos, y en esta escuela creo que sí hay condiciones de generar esto que digo.

Análisis categorial: Diálogo intercultural, intercambio.

Lectura teórica: La interculturalidad desde su cimiento filosófico y ontológico es intersubjetividad que deviene del diálogo con el Otro. Es un intercambio de saberes desde la identidad lingüística y cultural propia, desde la otredad. A la vez, desde la diferencia, la singularidad y particularidad. En el diálogo intercultural analógico se entrecruzan el sentí-pensar de quienes dialogan, 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 el diálogo analógico hacia una conceptualización y praxis de la interculturalidad que se posicione desde la diferencia.

Bricolaje analógico: La interculturalidad es diálogo con la otredad, es intersubjetividad ontológica.

El diálogo 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 dialógico. La interculturalidad resignifica y le da sentido al diálogo, como compartencia del saber dar-se en el que ambos aportan, donde las relaciones de alteridad y otredad 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. Por eso, se afirma que sí hay condiciones en la escuela normal para arribar a un escenario de diálogo intercultural analógico.

La raíz conceptual de la interculturalidad es la intersubjetividad (Ricoeur, 2005), esta, sólo tiene sentido en el diálogo desde la otredad que hace posible el encuentro de individuos y de culturas (Salas, 2006). Diálogo como proceso comunicacional (García Canclini cit. en Adèle, 2018) de la relación humana y de relación pedagógica entre culturas.

Sin embargo, esta concepción de “horizontalidad” dialógica entre identidades y culturas, no es suficiente. El diálogo intercultural analógico como dimensión relacional intersubjetiva parte de la diferencia, es en la lógica de la diferencia (Gutiérrez, 2016) lo que hace posible el encuentro de los comunes, las semejanzas, y permite el entendimiento y la comprensión de la cultura y la identidad del Otro. Porque en este diálogo analógico (Beuchot, 2005) se pueden acercar con sutileza y prudencia las particularidades y singularidades del grupo cultural con las identidades universalizadas. Esta veta conceptual de un diálogo intercultural analógico, puede aproximar a una comunicación humana y pedagógica de mayor hospitalidad de escucha, palabra y entendimiento en la escuela normal.

N4010G/ Cuando yo llego a clase les hablo en español, yo no sé hablar ninguna lengua originaria. No. 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, el diálogo 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 intercultural-

lidad. 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.

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, pero, entra 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; es decir, al no generar el diálogo de saberes y las aproximaciones de sus concepciones, cosmovisiones y experiencias de vida comunitaria, arroja 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: Porqué 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 docentes y estudiantes un vacío epistémico y ontológico que impide entender y comprender el sentido de las relaciones interculturales. Este hecho 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, provoca un fuerte extravío y relativismo conceptual que arroja

una pérdida de su identidad cultural y negación a seguir fortaleciendo su lengua originaria.

En la escuela normal, los diálogos que se establecen en todas 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” como se recrea y se justifica el “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, y se alienta ese vacío ontológico y epistémico que restringe el saber ancestral, la vida comunitaria y las situaciones de la experiencia cotidiana, que son lo que hace posible que haya un verdadero diálogo 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 del diálogo.

Conclusiones

La riqueza cultural de los pueblos originarios: ritualidades, mitos, saberes y costumbres ancestrales, ethos moral y estético, ceremonias y cosmovisiones, perviven en el imaginario social del contexto y en la escuela normal. El principio de relacionalidad es lo que da sentido a que docentes y estudiantes se posicionen en el mundo que los habita, porque sus relaciones con el Otro de su comunidad, con los otros de las culturas diferentes, con la naturaleza, el cosmos y sus creencias espirituales determinan la relacionalidad con la vida. Esta categoría ontológica, se manifiesta y se hace presente en la identidad del docente bilingüe y de estudiantes provenientes de las comunidades indígenas de la Alta y Baja Montaña. Se muestra, al reivindicar su lengua materna, el

gran aprecio y orgullo por su pueblo, su familia, sus fiestas y tradiciones. Es una identidad cultural que crea una subjetividad relacionada con su ser en la docencia como vocación que suele ser una aspiración individual, pero, también familiar y comunitaria. Constituye el deseo de pertenencia a su cultura para que el otro logre reconocerla, respetarla y apreciarla. Es la identidad que quiere ser visibilizada para que sea cuidada y cultivada como una responsabilidad ética y de compromiso social.

Pervive un relativismo conceptual en el que cada docente y estudiante entiende la interculturalidad y su enfoque curricular a su muy particular manera. Es una polisemia tan extrema que genera una dispersión y extravío conceptual de tal dimensión, que a cualquier acto de convivencia, intercambio o diálogo en el aula o fuera de ella se le denomina proceso intercultural. No hay claridad del tipo de fundamentación epistémica, sociológica o pedagógica, ni en el origen, historicidad y praxis. A la vez, no se han generado espacios para que docentes y estudiantes intercambien las distintas concepciones que se tienen de la interculturalidad, y por ende, que haya posiciones diametralmente antagónicas.

La hermenéutica analógica aplicada al relativismo conceptual, permite dar una orientación para atender su dispersión en la escuela normal; fue antecedida por dos procedimientos: primero, identificar a los autores y el campo de las ciencias humanas que caracteriza a cada uno de ellos, y, segundo, el sentido conceptual desde los ángulos de dialoguicidad, intersubjetividad, conflictividad, identidad, hibridación, asistencialidad e ideología. La interpretación para la construcción de los agrupamientos se hizo con el ejercicio de la “atribución”, una de las propiedades y características de la analogía. Al jerarquizar el relativismo conceptual permite aproximarse a la definición del analogado principal y analogados subsecuentes sobre las concepciones de la interculturalidad. Esta aplicación de la atribución analógica favoreció la relación y el acerca-

Significaciones en diálogo desde la experiencia docente: tensiones entre el estatismo y la metamorfosis

miento prudencial con las otras tendencias genealógicas: migración, globalización y colonialidad. Además, permite fortalecer la postura del diálogo/intersubjetividad como analogado principal para perfilar entre estudiantes y docentes, un mejor acercamiento de sus diferencias conceptuales y búsqueda de las semejanzas.

Con mayoría de docentes mestizos y sólo siete bilingües, se impone un dominio lingüístico que subordina el proceso de diálogo en la escuela normal. La comunicación en el aula se da en el idioma español, las clases son en español. El problema no es hablar en español, sino la postura de hegemonía lingüística que asume el docente mestizo. No hay intercambio de saberes, ni diálogo intercultural, la barrera que impone el idioma español define un “diálogo” subalterno con una sola visión. Esta “normalización” lingüística tiene sus límites, generan tensiones y conflictos que cuestionan el ethos impuesto y se ve interpelado por la defensa de la lengua materna de docentes y estudiantes indígenas. Pero, a pesar de las adversidades y dado el reconocimiento del bilingüismo, existen amplias posibilidades para asumir otras lógicas epistémicas y éticas que promuevan un diálogo intersubjetivo para un mejor entendimiento intercultural.

Líneas generales del “Enfoque Intercultural Analógico”:

- Interculturalidad analógica **con todos**, que incluya: pueblos originarios, mestizaje, afromexicanos y nuevas identidades culturales y sociales (indígenas urbanos, nativos digitales, migrantes, grupos vulnerables rurales y urbanos)
- “Relacionalidad” como fundamento filosófico/ontológico de la interculturalidad analógica.

Significaciones en diálogo desde la experiencia docente: tensiones entre el estatismo y la metamorfosis

- Diálogo analógico intercultural como proceso intersubjetivo a partir de las cosmovisiones y saber pedagógico de los pueblos originarios, de la experiencia comunitaria y el saber cotidiano de las nuevas identidades culturales.
- Interculturalidad analógica desde la ontología de la diferencia, de la singularidad y particularidad para el reconocimiento, valoración y aprecio de la identidad cultural del Otro.
- Interculturalidad analógica epistémica, anclada en el saber pedagógico de la contextualidad culturalmente situada en una nueva relación con el conocimiento universal.
- Interculturalidad analógica que, reconozca y asuma la tensión reflexiva como praxis permanente para domeñar el conflicto entre identidades culturales diferenciadas, y alcanzar la comprensión y el entendimiento.
- Interculturalidad analógica que, priorice y promueva en los ámbitos de la vida cultural, las acciones pedagógicas en contra de la discriminación racial y el sistema patriarcal, fenómenos que violentan la dignidad humana.

Referencias

- Adèle, R. (2018). *La interculturalidad y sus imaginarios: Conversaciones con Nestor García Canclini*. Gedisa.
- Beuchot, M. (1997). *Tratado de hermenéutica analógica*. UNAM.
- (2005). *Interculturalidad y derechos humanos*. Siglo XXI.
- (2019). *Dialéctica analógica*. Editorial Capub.

Significaciones en diálogo desde la experiencia docente:
tensiones entre el estatismo y la metamorfosis

Centro de Derechos Humanos de la Montaña. Tlachinollan. (2017) *Informe* www.tlachinollan.org

----- (2018) *Informe*, www.tlachinollan.org

----- (2019) *Informe*, www.tlachinollan.org

CGEIB. (2006). *El enfoque intercultural en educación, orientaciones para maestros de primaria*. SEP.

Colectivo Nacional. (2021). *Propuesta Curricular Base: Para la Formación Profesional de Docentes en Educación Básica Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria*. Documento de trabajo, Colectivo Nacional, DGEISUM y UCIRed.

CONEVAL, (2016). *Pobreza a nivel municipio 2015*, Consejo Nacional de evaluación de la Política de Desarrollo Social.

<https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/Pobreza-municipio-2010-2020.aspx>

de la Cruz, I. (2016). Procesos interculturales y gestión educativa en educación preescolar indígena en el estado de Guerrero, en I. de la Cruz Pastor, H. Santos Bautista y D. Cienfuegos Salgado (Coords), *Interculturalidad, conocimiento y educación, diálogos desde el Sur*. (pp. Ediciones Trinchera.

Dussel, E., Mendieta, E., Bohórquez, C. (2011). *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino" [1300-2000]*. Siglo XXI.

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.

Gutiérrez, D. (2016). Por una epistemología de lo intercultural, en I. de la Cruz Pastor, Humberto Santos Bautista y David Cienfuegos Salgado (Coords), *Interculturalidad, conocimiento y educación, diálogos desde el Sur*. Ediciones Trinchera.

----- (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: Ediciones Trinchera.

Herrera, J. (2008). La hermenéutica analógica-icónica, en N. Conde Gaxiola (comp), *Contornos de la hermenéutica analógica icónica*. Edit. Torres y Asociados

Jiménez, Y. (2009). *Cultura comunitaria y escuela intercultural*. CGEIB-SEP.

Knobel, M. y Lankshear, C. (2001). *Maneras de ver: el análisis de datos en investigación cualitativa*. Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación.

Significaciones en diálogo desde la experiencia docente:
tensiones entre el estatismo y la metamorfosis

- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Ricoeur, P. (2005). *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. Trotta.
- Salas, R. (2006). *Ética intercultural ensayos de una ética discursiva para contextos culturales conflictivos. (Re) Lecturas del pensamiento latinoamericano*. Abya-Yala.
- Santos, H. (2016). Pensar la interculturalidad y la educación, en I. de la Cruz Pastor, Humberto Santos Bautista y David Cienfuegos Salgado (Coords), *Interculturalidad, conocimiento y educación, diálogos desde el Sur*. Ediciones 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), 719-757.
- Sennett, R. (2019). *El artesano*. Editorial Anagrama.
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad. Ensayos desde Abya Yala*. Abya Yala.
- Zemelman, H., y Quintanar, E. (2007). *Conversaciones acerca de interculturalidad y conocimiento*. IPN - IPCAL.
- Zizek, S. (2008). Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional, en J. Fredric y S. Zizek, *Estudios culturales, Reflexiones sobre multiculturalismo*. Paidós.
- Zúñiga, J. (2011). La filosofía de la pedagogía, en E. Dussel, E. Mendieta y C. Bohórquez (coords), *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino" [1300-2000]*. Siglo XXI.