



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 094
CIUDAD DE MÉXICO, CENTRO**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA
PEDAGOGÍA DE LA DIFERENCIA Y LA INTERCULTURALIDAD**

**“CONSTRUYENDO NOSOTREDAD EN UNA ESCUELA
PRIMARIA PÚBLICA DE LA CIUDAD DE MÉXICO”**

QUE PRESENTA:

ELIZABETH ALEJANDRA NUÑEZ DORANTES

PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. GABRIELA BEGONIA NARANJO FLORES

ENERO DE 2023



DICTAMEN PARA EL TRABAJO DE TITULACIÓN (TESIS)

Ciudad de México, 28 de enero de 2023

**LIC. ELIZABETH ALEJANDRA NUÑEZ DORANTES
P R E S E N T E**

En mi calidad de presidente de la comisión de titulación de esta unidad y como resultado del análisis realizado a su tesis titulada:

CONSTRUYENDO NOSOTREDAD EN UNA ESCUELA PRIMARIA PUBLICA DE LA CIUDAD DE MÉXICO.

A propuesta de la directora de tesis **DRA. GABRIELA BEGONIA NARANJO FLORES**, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Por lo anterior se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional, de la Maestría en educación básica.

EL JURADO QUEDARÁ INTEGRADO DE LA SIGUIENTE MANERA

JURADO	NOMBRE
PRESIDENTE	DR. JUAN BELLO DOMINGUEZ
SECRETARIA (O)	DRA. GABRIELA BEGONIA NARANJO FLORES
VOCAL	DRA. MARIA DE JESUS DE LA RIVA LARA
SUPLENTE	MTRA. TERESITA DEL NIÑO JESUS MALDONADO SALAZAR
SUPLENTE	DR. VICENTE PAZ RUIZ

**ATENTAMENTE
EDUCAR PARA TRANSFORMAR**

DR. VICENTE PAZ RUIZ

DIRECTOR DE LA UNIDAD 094 CIUDAD DE MÉXICO, CENTRO

*VPR/RGA*jjcc*



S. E. P.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 094
CIUDAD DE MÉXICO CENTRO

Dedico esta tesis a mi padres por ser fuentes
constantes de inspiración para mí.

A Ascención Núñez Herrera quien, desde pequeña,
me adentró al maravilloso mundo de la lectura y
escritura.

A Lilia Dorantes Castañeda, que siempre me
motiva a emprender nuevas aventuras y me apoya
amorosamente en cada etapa vivida.

Educamos en un contexto social determinado. No podemos evadir nuestras prácticas educativas de la realidad sociopolítica en la que se ve inmerso nuestro alumnado y nuestra propia labor docente. Plantear un problema de matemáticas de forma abstracta o vincularlo a los problemas que viven los chicos y chicas de nuestras aulas son dos opciones radicalmente diferentes que conllevan un posicionamiento pedagógico claramente distinto. No podemos pretender ser “neutrales” y “asépticos” en un mundo que mira impasible el genocidio de miles de palestinos y palestinas por la maquinaria bélica del gobierno israelita, en un mundo que dedica miles de millones a rescatar a banqueros malversadores, mientras deja morir en la miseria diariamente a miles de niños y niñas por falta de agua potable. Tenemos que “involucrarnos hasta mancharnos”, como diría el poeta Rafael Alberti, porque el capital, las grandes fortunas, la oligarquía, las clases dominantes nos han arrebatado el control del planeta y han diseñado y fabricado el consenso conforme a su ideología, que reproducimos en nuestras clases y con nuestros libros de texto. Una ideología que vamos transmitiendo a nuestro alumnado sin darnos cuenta, sin apenas ser conscientes de que también nosotros y nosotras la vamos asumiendo de forma silenciosa, pero pertinaz y constante, a través de los medios de comunicación, a través de las películas “made in Hollywood”, a través de los videojuegos, a través de la publicidad, a través de las canciones de moda. Una ideología del sentido común de “los de arriba”, donde vale el que tiene, donde es crucial la competitividad, donde es mejor meterse en los propios asuntos y no ocuparse de los ajenos, donde el capitalismo neoliberal parece ser el único modelo económico, vital y social, posible y realista. Pero la actual crisis financiera ha marcado el fin de este consenso.

Enrique Javier Díez Gutiérrez, 2009.

ÍNDICE

	Pág.
Introducción	7
Capítulo 1. De la práctica docente a la investigación acción	
1.1 Mi yo docente: la niña que jugaba a ser maestra	13
1.2 Mis preocupaciones como docente	15
1.3 Objetivos	18
1.3.1 Objetivo general	18
1.3.2 Objetivos específicos	18
1.4 Preguntas orientadoras	18
1.5 Supuestos	19
1.5.1. Supuesto de indagación	19
1.5.2. Supuesto de acción	19
1.6. Enfoque metodológico	19
1.6.1 Investigación-Acción	23
1.6.2 La narrativa como método	30
Capítulo 2. Hacia la construcción de referentes teóricos para la transformación de mi práctica docente	
2.1. Interculturalidad: ¿utopía o práctica emancipadora?	35
2.1.1. La cuestión del otro	39
2.1.2 Interculturalidad en la escuela	41
2. 1.3 De una visión individualista a la convivencialidad en la escuela	47
2. 1.4 De una sociedad de la exclusión a la construcción de nosotredad.....	50
2.2. Una construcción de lo pedagógico: de la mirada crítica al proceso de mediación	55
2.2.1. Pedagogía Crítica.....	55
2.2.2 Pedagogías críticas del Sur.....	58
2.3. Mediación docente	65
2.3.1 Aprendizaje Situado.....	73
Reflexiones del capítulo	80
Capítulo 3. La ideología neoliberal como trasfondo: El discurso de las políticas educativas	
3.1 La ideología neoliberal y sus valores	82
3.2 El doble discurso de las políticas educativas internacionales	88
3.3 Las políticas educativas nacionales y la influencia del neoliberalismo	95
Reflexiones del capítulo	105

Capítulo 4. Observar lo ya visto: hacer de la normalidad en la escuela algo extraño

4.1. La convivencia en el grupo	108
4.1.1 Mi grupo de sexto grado	108
4.1.2 El comportamiento de los estudiantes	110
4.1.3. Lo que opinan niñas y niños	117
4.2. Analizando las prácticas escolares	123
4.2.1. Las prioridades en mi escuela.....	124
4.2.2. El ejercicio vertical del poder	127
4.2.3 Las relaciones entre docentes y estudiantes	130
4.2.4 Las relaciones entre docentes	136
4.2.5 Las relaciones entre los estudiantes y sus familias	140
4.2.6 Las relaciones entre docentes y las familias	141
4.3 Contexto sociocultural y comunitario	142
Reflexiones del capítulo.....	146

Capítulo 5. De la reflexión a la acción: Construyendo nosotredad en la escuela

5.1. Propuesta de intervención	151
5.2. Comenzando el viaje: de la rutina escolar a la reflexión	152
5.3. La exploración del trabajo con las familias	154
5.4. El desarrollo de ciclos de reflexión-acción	158
5.4.1. Primer ciclo: reconocerse a sí mismo a través del otro	160
5.4.2. Segundo ciclo: la relación con los otros.....	170
5.4.3. Tercer ciclo: aprender para transformar	183
5.5. Cosechando frutos: hacia el cierre de la intervención	191
5.5.1. En el aula	191
5.5.2. Opiniones familiares	194
5.5.3 Otras acciones para la construcción del nosotros	197
Reflexiones del capítulo	197

Reflexiones finales

Transitando de la visión individualista a la construcción del “nosotros”	206
La mediación docente como camino, puente y meta	209
Contribuciones para la construcción de sociedades interculturales	212
A modo de conclusión	216
Bibliografía	217
Anexo 1	221
Anexo 2	222

Introducción

Esta historia comenzó cuando, motivada por el deseo de mejorar mi práctica docente, decidí ingresar a la Maestría en Educación Básica, en la línea de Pedagogía de la Diferencia e Interculturalidad. Conocí a mis compañeros del programa y comencé un proceso en el que me enriquecí con la diversidad de sus experiencias y miradas, pues nuestro grupo se conformó por Susana, historiadora, Patricia, Licenciada en Educación, Moisés, profesor de Educación Física, Blanca, antropóloga, Gabriela y yo profesoras de Educación Primaria, Nayeli, pedagoga, Valentina, Licenciada en Educación Preescolar, Nancy, psicóloga y Esther, Licenciada en Educación Inicial.

Este proceso se nutrió gracias a nuestros profesores Juan Bello, Gabriela Naranjo, María De la Riva, Teresita del Niño Jesús Maldonado y Vicente Paz, con quiénes estoy y estaré infinitamente agradecida, pues nos recibieron con hospitalidad, comprendieron y apoyaron nuestras necesidades y trabajaron constantemente para crear una comunidad intercultural.

Al iniciar nuestros seminarios teníamos muchos deseos de indagar y, sobre todo, de encontrar respuestas, sin saber que la clave estaba en plantearnos nuevas y muchas más preguntas. Queríamos solucionar y encontrar explicaciones, sin tomar consciencia de que lo que en realidad necesitábamos era comprender.

Queríamos aprender. Sin embargo, con el paso del tiempo, el diálogo de saberes que se fue desarrollando nos hizo ver que lo que en realidad necesitábamos era “desaprender”, pues muchas de nuestras acciones cotidianas se guían por prejuicios o estereotipos que normalizamos y prácticas que no cuestionamos.

Fue complicado abandonar nuestras certezas y reconocer en nosotros mismos el prejuicio, las etiquetas y en algunos momentos a una profesora o a un profesor que no queríamos ser. Pero era necesario plantearnos una pregunta: ¿cómo transformar nuestra práctica sin analizarla desde una postura crítica?

Conforme fuimos avanzando en este camino, aprendimos a conocernos y a reconocernos a través del otro y esta experiencia resultó sumamente valiosa, pues pudimos vernos a través de nuestros compañeros, reconocer nuestra individualidad, pero también construir una identidad colectiva.

Nos reconocimos diferentes, y tristemente identificamos que como expresa Santos Guerra (2006), “Se ha vivido la diferencia como una lacra y no como un valor”. Citando al profesor Juan Bello (2017), nos planteamos el desafío de “Celebrar las diferencias y erradicar las desigualdades”, mirando nuestra práctica docente a través del enfoque intercultural.

En este sentido, a nivel personal, soy consciente de que las sociedades actuales viven profundas crisis éticas. Estas crisis se reflejan en múltiples manifestaciones de individualismo y rechazo hacia el otro, como lo son los actos de discriminación en sus diferentes tipos, la exclusión, la segregación y en sus formas más exacerbadas –aunque no por ello menos comunes- la explotación y la exterminación del “diferente”, por ejemplo, mediante una guerra.

Estas manifestaciones de desprecio hacia el otro se reflejan cotidianamente en las escuelas. Por esta razón, como parte del desarrollo integral de niños, niñas, adolescentes y jóvenes que las instituciones educativas deben propiciar y atendiendo a la necesidad que existe en las sociedades de “aprender a convivir”, las políticas educativas internacionales y nacionales han planteado propuestas para trabajar en las escuelas para favorecer “ambientes de convivencia”. Sin embargo, identifico que, en muchos de los casos, son las mismas políticas educativas las que fomentan una cultura de exclusión y violencia institucional, al promover, por ejemplo, la homogeneización, el individualismo, la meritocracia y la estandarización de lo que cada uno ha de aprender.

Ante este panorama y considerando que las políticas educativas nacionales están fuertemente influenciadas por las políticas públicas a nivel internacional, en este trabajo de investigación acción me propuse profundizar respecto a cómo se mira al otro, ¿cuál es la visión de “otredad” que se plantea de manera implícita o explícita desde el marco global?, ¿cómo está visión va dando forma a las relaciones que se establecen entre los distintos miembros de las comunidades educativas? Y ¿cómo, desde los referentes teóricos de la interculturalidad, se pueden generar alternativas para avanzar hacia la convivencia.

De igual manera, para este trabajo contemplo la necesidad de problematizar mi práctica docente, con la intención de observar a detalle lo que ya he mirado y reconocer en mi quehacer como profesora, prácticas en las que se han naturalizado situaciones de exclusión y discriminación. Esta reflexión cobra sentido en la medida en la que me lleva a resignificar mi práctica docente y establecer otras formas más justas y más humanas de relacionarnos con los otros.

En el **capítulo 1, De la práctica docente a la investigación acción**, comparto parte de mi historia de vida, reflexionando sobre cómo ésta me acerco a la Maestría en Educación Básica y la línea de Pedagogía de la Diferencia y la Interculturalidad. Hablo acerca del objeto de mis preocupaciones como docente y planteo los objetivos de este trabajo, las interrogantes a responder, el supuesto de indagación y el supuesto de acción.

Asimismo, hablo de la metodología con la que llevé a cabo la investigación. Explico por qué elegí trabajar mediante la observación participante y la Investigación-Acción y me propongo desarrollar un trabajo desde esta postura, asumiéndome como profesora investigadora de mi propia práctica. Por último, doy cuenta de las cualidades de la narrativa que me fue de utilidad como método para analizar la propuesta de acción que llevé a cabo.

En el **capítulo 2, Hacia la construcción de referentes teóricos para la transformación de mi práctica docente**, abordo los principales elementos teóricos que orientaron el desarrollo de este trabajo. En un primer apartado realizo un acercamiento a la Interculturalidad y las principales características del enfoque, para después abordar la cuestión del otro, cómo se le mira en los diferentes contextos que interactuamos; las posibilidades de la Interculturalidad en la escuela a través de la reflexión sobre las prácticas individualistas; y cómo podemos transitar de la sociedad de la exclusión a la construcción de nosotredad en la escuela para avanzar hacia escenarios de convivencialidad.

En un segundo apartado, entretajo referentes teóricos como los de la Pedagogía Crítica y las Pedagogías críticas del Sur para avanzar hacia mi construcción de lo pedagógico, como sustento de mi práctica docente. Un tercer apartado está dedicado a la mediación docente, visión que me permitió acompañar el proceso de aprendizaje de mis estudiantes y nos permitió construir en comunidad, lograr aprendizajes situados.

En el **capítulo 3, La ideología neoliberal como trasfondo: el discurso de las políticas educativas**, reviso las políticas educativas internacionales, para reconocer en ellas un discurso marcado por los valores neoliberales, como la competencia, el individualismo y la meritocracia. A su vez, identifiqué cómo este discurso neoliberal está presente en las políticas educativas nacionales y doy cuenta de cómo se ha insertado en el sentido común de nuestras sociedades y ha impregnado las prácticas y relaciones que se dan en cada uno de los espacios en los que compartimos tiempo con los otros, incluidas las escuelas. Esto se expresa en actitudes de egoísmo, discriminación y exclusión, provenientes de una necesidad de competir con el otro para ganarle y obtener un beneficio.

En el **capítulo 4, Observar lo ya visto: hacer de la normalidad en la escuela algo extraño**, analizo mi práctica docente desde los referentes del enfoque intercultural, para dejar de ver como naturales o normales todas aquellas acciones que se realizan en la escuela y que no favorecen la convivencia. En primer lugar, me di a la tarea de analizar cómo se da la convivencia en mi grupo. En segundo lugar, analizo las prácticas escolares que se dan a nivel escuela reconociendo sus prioridades, así como las maneras en que nos relacionamos entre los diferentes miembros de la comunidad escolar (estudiantes, docentes, familias). En tercer lugar, abordo el contexto sociocultural y comunitario en el que se desenvuelve nuestra escuela, reconociendo las maneras en que éste influye en la vida cotidiana del aula.

En el **capítulo 5, De la reflexión a la acción: Construyendo nosotredad en la escuela**, planteo mi propuesta de intervención, reconociéndola como una serie de acciones intencionadas para propiciar miradas distintas de unos y otros, favorecer la convivencia en el aula y la construcción de comunidad. Comienzo narrando cómo fue que comencé a cuestionar las rutinas escolares, a transformar mi práctica y a hacer de los estudiantes, las familias y mis compañeras docentes partícipes de esta aventura.

Posteriormente, planteo y describo el desarrollo de tres ciclos de reflexión-acción que llevamos a cabo y que incluyeron la lectura de un texto, reflexión familiar escrita, diálogo colectivo y posteriormente una etapa de reflexión individual y resignificación de nuestro diario acontecer. Finalizo este capítulo reflexionado sobre los frutos que surgieron de esta intervención.

Para concluir, realizo algunas reflexiones finales sobre el tránsito de la visión individualista a la construcción del “nosotros”; la mediación docente como camino, puente y meta y las que considero contribuciones de este trabajo para la construcción de sociedades interculturales.

Capítulo 1

De la práctica docente a la investigación acción

“La educación no cambia al mundo: cambia a
las personas que van a cambiar el mundo”
Paulo Freire.

1.1 Mi yo docente: la niña que jugaba a ser maestra

Para comprender mi historia, la de la profesora Elizabeth Alejandra Núñez Dorantes, es necesario voltear al pasado y conocer la historia de mis padres.

Mi padre, el Lic. Ascención Núñez Herrera me acompañó los primeros 15 años de mi vida, aprendimos muchas cosas juntos, me inculcó el amor por el estudio y me mostró el mundo de las diferencias, los desiguales, la perseverancia y el amor. Nació en el pueblo de Tenzompa, municipio de Huejuquilla el Alto, al norte del estado de Jalisco. Desde niño tuvo dificultad para ver. Sus padres, mis abuelitos, no supieron cómo apoyarlo, por lo que a los 15 años perdió la vista. Al saberlo, su padre -mi abuelo paterno- le propuso comprarse un violín y venir a la Ciudad de México a tocar en las calles para pedir monedas.

Mi padre descartó esa idea, sin embargo, decidió venir a la Ciudad de México a trabajar y comenzar sus estudios. Ya con una condición de ceguera, llegó a la Ciudad de México, consiguió un trabajo y estudió en la escuela nocturna para concluir su primaria, secundaria, preparatoria y posteriormente graduarse como Licenciado en Derecho en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

¿Fue fácil? No. Se enfrentó a prejuicios, discriminación, exclusión, tratos desiguales y diversas dificultades para vivir con su condición en un mundo que, pese a ser megadiverso, difícilmente acoge al que mira como “diferente”. Sin embargo, a lo largo de su camino también construyó con los otros. ¿Qué construyó? Lazos profesionales, de fraternidad, de solidaridad y de amistad.

De uno de esos lazos nació yo, Elizabeth Alejandra Núñez Dorantes, un 7 de septiembre de 1988 en la Ciudad de México. Mi madre conoció a mi padre en el metro y desde entonces y hasta su fallecimiento en mayo de 2004, permanecieron juntos.

Por su lado, mi madre, la señora Lilia Dorantes Castañeda nació en una familia de escasos recursos económicos que la apoyó siempre, pero que no contó con las herramientas para movilizarse y que pudiera continuar con sus estudios profesionales.

Me platica que no fue aceptada en ningún bachillerato y que ella tenía tantas ganas de estudiar, que su mamá -mi abuela materna- le compró un cuaderno y un lápiz y la motivó para que fuera a las clases de la preparatoria como oyente, “para que viera qué se sentía ir a la escuela y ser una estudiante de bachillerato”. Mi mamá lo hizo, pero después de un tiempo de ser excluida e incluso invisibilizada, desistió de ese proyecto. Posteriormente estudió una carrera técnica con la que trabajó muchos años como secretaria y en la que pudo desarrollarse laboralmente.

Es muy probable que las historias de mis padres me hayan encaminado y me hayan traído hasta la línea de Pedagogía de la Diferencia y la Interculturalidad. Durante mi infancia siempre estuve acompañada y apoyada por ellos. Me hicieron partícipe de su gusto por aprender y con ellos asistí a clases de diferentes actividades. Entre ellas natación, volibol, futbol, inglés, pintura, computación y conducción de autos. A su lado y con la presencia de mis dos hermanas menores, disfruté de museos, parques, cines, obras de teatro, conciertos y todo tipo de actividades artísticas, culturales y deportivas.

Ese contexto motivó mi gusto por aprender y se reforzó porque siempre me gustó ir a la escuela. También es muy probable que, debido a la historia de mis padres y el resto de mis ancestros, el derecho a la educación y el privilegio de asistir a la escuela haya cobrado una importancia especial en mi vida.

Desde niña pensé en que “quería ser maestra” para poder “enseñar” a los demás mis conocimientos. Con ese pensamiento, a menudo, jugaba a “la escolita”. Mis padres me consiguieron un pizarroncito y cuando tuve que decidir a qué preparatoria iría, me decidí por la Preparatoria Oficial Anexa a la Normal de Atizapán de Zaragoza pensando en que me acercaba cada vez más al sueño de “ser maestra”. No sabía que serían mis estudiantes y la comunidad escolar, los que me enseñarían mucho más de lo que yo he podido compartirles y con quienes más aprendería.

En la prepa me gustaba escuchar a mis profesores hablar de sus estudiantes normalistas pues, al estudiar en las mismas instalaciones, también compartíamos maestros y cuando había posibilidad, me inmiscuí en las clases o actividades de los futuros docentes. Cuando llegó el momento de

decidir qué quería estudiar yo sabía que quería ser maestra. Sin embargo, me enfrenté a miedos y a una decisión importante, pues también tenía intención de estudiar Psicología.

Al final, por temor a “no quedarme en la universidad” decidí hacer tres exámenes. El primero para la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) para la Licenciatura en Educación Primaria y los otros dos para la Licenciatura en Psicología en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y la UNAM. Al final me quedé en las tres escuelas y tuve el privilegio de decidir en cuál quería estudiar. Me decidí por la BENM y ahí comenzó mi historia como normalista. Aprendí, desaprendí y continué en ese proceso.

Desde entonces tengo la firme creencia de que la educación pública es una herramienta fundamental para la transformación de nuestra sociedad. Una transformación a favor de la colectividad y la justicia social.

En este sentido, considero de vital importancia la realización de ejercicios de reflexión que me permitan comprender mi práctica, resignificarla y avanzar en un proceso de mediación pedagógica para acompañar a mis estudiantes y contribuir al desarrollo de sus habilidades, capacidades, valores y actitudes.

Reconozco que se requiere un docente informado, en constante preparación, con disposición para aprender y reflexionar sobre la propia práctica, consciente de la labor que desempeña y del poder que tiene y que puede ejercer de manera crítica. Un docente capaz de reconocer en sí mismo el engaño y los prejuicios, flexible, dispuesto al cambio y a renunciar a sus certezas. Un docente que propicie la reflexión y réplica en sus estudiantes, que escuche las propuestas que éstos hacen y los acompañe en el desarrollo su pensamiento, a través de la reflexión, el análisis de su realidad y la emisión de juicios críticos y creativos, en donde mejorar las condiciones de vida de las personas, sea el objetivo principal. Este tipo de profesional de la educación me propongo ser yo.

1.2 Mis inquietudes como docente

Como profesional de la educación estoy consciente de que vivimos en una sociedad en donde existen numerosas prácticas de agresión, discriminación y exclusión. Estas prácticas no son ajenas

a las escuelas primarias mexicanas, pues se reflejan cotidianamente en las aulas. Sin embargo, si asumimos que la escuela puede significar un importante agente de cambio social, resultará de suma importancia cuestionar nuestras prácticas para analizar de qué manera estamos aportando a la transformación de las sociedades actuales.

La educación formal debe trabajar para contribuir a erradicar estas prácticas. Sin embargo, pareciera ser que, en distintas formas y momentos, la misma escuela ha fomentado una cultura de exclusión al invisibilizarlas y naturalizarlas. De ahí la necesidad de mirar con otros ojos lo ya mirado y volver ajeno lo que tanto tiempo hemos visto como “normal”.

Como profesora de primaria, me enfrento al reto de propiciar ambientes de convivencia con el grupo de sexto año con el que trabajo, pues observo de manera constante agresiones físicas y verbales entre mis estudiantes, así como actitudes y acciones de exclusión, competencia e individualismo.

Estas actitudes y comportamientos generan inquietud e insatisfacción en mí como docente al reconocer que no solo se dan situaciones de agresión y exclusión entre pares, sino que se dan también entre los demás miembros de la comunidad escolar.

Por otra parte, en la comunidad escolar observo prácticas de discriminación, tratos desiguales y actitudes de desprecio hacia el otro, posiblemente porque el otro no es “como lo deseamos o esperamos”. Esto, en algunos momentos, ha tenido como consecuencia sentimientos de desánimo, desconfianza, competencia, enojo, ira y baja autoestima, lo cual dificulta la construcción de ambientes de aprendizaje en la escuela, pues los estudiantes no siempre asisten con ánimo, sino con miedo, desconfianza o “a la defensiva” y dispuestos a agredir a los demás ante el más mínimo desacuerdo.

En mi grupo, el hecho de que constantemente se originen situaciones de violencia y exclusión entre los estudiantes, ha significado un poderoso motivo para replantear mi labor docente, preguntarme qué hace la escuela ante la violencia que se vive en las sociedades actuales, reflexionar sobre mi práctica y asumirme como un importante agente de cambio. Ante este

escenario, resulta de vital importancia analizar a profundidad mi práctica docente para comprenderla y estar en posibilidades de transformarla.

Aunado a lo anterior, como ciudadana mexicana, me siento alarmada ante los altos índices de violencia que vive el país y que cada vez aumentan más y tengo la firme convicción de que, al tratarse de una situación social, la solución debe surgir desde la sociedad misma. Por esta razón, como parte de la sociedad mexicana, siento la responsabilidad de participar para transformar las relaciones interpersonales y con ello los ambientes de convivencia. ¿Desde dónde? Desde los ámbitos en los que me desarrollo. Comenzando por las relaciones que establezco con los otros y abordando esta problemática social desde la infancia, con la que me formo y me transforma, al mismo tiempo que se transforma en la medida en la que vamos construyendo comunidad.

Por último, como persona que habita este planeta, considero de vital importancia reflexionar en torno a las relaciones que establecemos de manera cotidiana con los otros. Esto debido a que la mayoría de las condiciones sociales que nos aquejan (guerra, hambre, narcotráfico, corrupción, impunidad, escaso respeto a los derechos humanos, devastación del medio ambiente, etc.) pudieran contrarrestarse si la humanidad trabajara de manera conjunta para lograr un bien común. Sin embargo, es frecuente observar en nuestro actuar escaso respeto por el otro, pues accionamos en beneficio propio y esta visión individualista nos ha llevado a hacer todo lo que esté a nuestro alcance para satisfacer necesidades personales, sin importar el daño que podemos ocasionar a los demás.

Ante la escenario descrito, se hace necesario llevar a cabo una propuesta de trabajo que considere al ser humano como sujeto holístico, es decir, tomando en cuenta las diferentes esferas de las que está conformado: moral, biológica, cultural, emotiva, cognitiva, social, política, valoral e histórica, fundamentada en principios éticos tales como: la justicia social, el respeto a los derechos humanos y la democracia, que tengan como propósito fortalecer su autonomía, así como lograr la comprensión de la otredad con miras a la contrucción de la nosotredad.

1.3 Objetivos

Este trabajo de investigación acción dirige sus acciones basándose en un objetivo general y tres objetivos específicos, mismos que a continuación enuncio.

1.3.1 Objetivo General

Trabajar con mi grupo escolar en la construcción de ambientes de convivencia a partir del análisis de mi práctica docente y el contexto escolar, social y global en que se desenvuelve desde los referentes de la interculturalidad.

1.3.2 Objetivos específicos

- ✓ Indagar el contexto de mi aula para reconocer los factores que inciden en la producción de interacciones sociales entre mis alumnos caracterizadas por distintas formas de agresión, discriminación y exclusión.

- ✓ Desarrollar una propuesta de intervención fundamentada en el enfoque intercultural orientada a favorecer la construcción de relaciones sociales más respetuosas, solidarias y con un sentido de colectividad entre mis alumnos.

- ✓ Reflexionar sobre mi propia práctica a partir de este ejercicio investigativo y de acción, para avanzar en la construcción de nuevas posibilidades de mediación docente que contribuyan a la transformación de los ambientes escolares.

1.4 Preguntas orientadoras:

- ¿Qué tipo de interacciones sociales se establecen en mi aula y escuela?
- ¿Qué supuestos culturales subyacen a este tipo de relaciones?
- ¿Cómo mi práctica docente contribuye a mantenerlas o contrarrestarlas?
- ¿De qué manera, como docente, puedo favorecer la construcción de ambientes de convivencia?

1.5 Supuestos

Dado que la investigación acción por un lado implica la indagación y reflexión de lo que sucede en la situación educativa y, por otro lado, la acción intencionada para resignificar y transformar la práctica, planteo un supuesto de indagación y un supuesto de acción que a continuación se describen.

1.5.1 Supuesto de indagación

Las expresiones de agresión, discriminación y exclusión que observo y me preocupan en mi grupo de 6º C, se observan también en el contexto más amplio de la escuela. Estas expresiones pocas veces se analizan, pues se han arraigado en la vida cotidiana de este centro educativo y se han convertido en prácticas que no se cuestionan porque “durante muchos años se han hecho así”.

Esta “normalización de la exclusión” tiene raíz en políticas neoliberales, cuyos valores se han insertado en la escuela, a través de discursos y disposiciones en donde se privilegia el individualismo, se fomenta la competencia y se valida la exclusión e incluso la discriminación mediante “prácticas meritocráticas”.

1.5.2 Supuesto de acción

Trabajar con mi grupo, desde los referentes del enfoque intercultural, en **la construcción de nosotredad** permitirá poner en juego formas alternativas de interacción y relación entre sus integrantes y propiciar la creación de ambientes de convivencia para favorecer el desarrollo integral de los estudiantes.

1.6 Enfoque metodológico

Ante el interés de estudiar fenómenos sociales, como lo son las relaciones que se dan entre los sujetos y la manera en que las personas se ven a sí mismas y al mundo que les rodea, así como las diversas formas en las que se desenvuelven en los distintos espacios sociales, surgió la necesidad de crear métodos cualitativos de investigación que se enfocaran en la descripción y tuvieran como

resultado el análisis holístico de las personas y las relaciones que entre éstas se dan, dependiendo el contexto en el que se encuentran.

Dado que la educación es un proceso que se lleva a cabo mediante la interacción y convivencia humana, un método **cualitativo** de investigación resulta idóneo para analizar los procesos educativos y el trabajo que lleva a cabo el docente con sus estudiantes. Esto debido a que un método cuantitativo difícilmente podría describir todos los elementos que intervienen en la acción educativa, aunque seguramente puedo apoyarme de él para reconocer ciertos elementos de la práctica docente. Sin embargo, para la investigación educativa, los métodos cualitativos suelen ser los más acordes al fenómeno que se pretende estudiar.

La “metodología cualitativa se refiere en amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable” (Taylor y Bogdan, 1992, p. 20). Por las características que aquí se describen, esta metodología resulta de suma utilidad para analizar las interacciones que se dan en las clases y espacios de convivencia en la escuela, así como los resultados de éstas, para llegar a una mejor comprensión del fenómeno educativo.

¿A qué me refiero cuando hablo del término “metodología”? Indagando al respecto, encuentro que “El termino metodología designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas” (Taylor y Bogdan, 1992, p. 15). De manera que una metodología puede reconocerse por tener una manera específica de abordar un tema y ahondar respecto a él.

Para la realización de este trabajo de investigación e intervención me apoyo específicamente en la vertiente teórica y metodológica, derivada de la sociología, conocida como Fenomenología en la que “El fenomenólogo quiere entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor. Examina el modo en que se experimenta el mundo. La realidad que importa es lo que las personas perciben como importante” (Taylor y Bogdan, 1992, p. 16).

Con la fenomenología el investigador busca la comprensión del fenómeno que está estudiando, que en este caso es el fenómeno educativo, por medio de métodos cualitativos de investigación como la entrevista o la observación participante, elementos que aportarán datos descriptivos.

Debido a que, en este caso, se investiga la práctica educativa desde la intervención docente y no como un agente externo a la escuela, para este trabajo me apoyo en la **observación participante** como forma de indagación acorde con la actividad reflexiva que realizo en el aula, puesto que yo como docente investigadora también formo parte del contexto a analizar.

Al respecto encuentro que “La observación participante es empleada para designar la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el milieu de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo” (Taylor y Bogdan, 1992, p. 31).

Para este método, en contraste con la mayor parte de los otros métodos “el diseño de la investigación permanece flexible, tanto antes como durante el proceso real” (Taylor y Bogdan, 1992, p. 31) ya que, aunque los observadores participantes cuentan desde un principio con intereses a investigar, las características específicas de lo que trabajarán y el enfoque que darán a ese trabajo evolucionará en la medida en la que entren al campo de acción e investigación.

Por tal motivo es válido entrar al campo de acción sin hipótesis o preconceptos específicos o modificarlos conforme va avanzando el trabajo de observación, participación e investigación. Pues, aunque siempre se inicia con preguntas relacionadas con el contexto a estudiar y con una teoría ligada a un problema sociológico, esta visión puede modificarse o hacerse más específica conforme se va avanzando en la intervención.

Para el trabajo del observador participante, será muy importante la interpretación y el significado que le dé a cada una de las acciones conscientes e inconscientes que realice cada uno de los miembros del contexto escolar, pues de esto dependerá el grado de complejidad que se alcanzará en la comprensión del fenómeno educativo.

“Todas las organizaciones, culturas y grupos están constituidos por actores envueltos en un proceso constante de interpretación del mundo que los rodea” (Taylor y Bogdan , 1992, p. 25). Esta interpretación nos hace actuar de una manera u otra y darle un sentido a cada acción que realizamos y es tarea del investigador observador-participante, descubrir esta concepción del

mundo y los porqués de lo que sucede en el aula, así como dar su propia interpretación a los hechos.

Por otro lado, para llevar a cabo la recolección de los datos que nos dan los elementos para indagar respecto a la cultura escolar, es necesario apoyarnos de herramientas que nos permitan recabar y organizar esa información, en este caso, lo observado se plasma en el diario de clase. Al respecto se puede afirmar que:

Como método de investigación analítico, la observación participante depende del registro de notas de campo completas, precisas y detalladas... Las notas de campo deben incluir descripciones de personas, acontecimientos y conversaciones, tanto de acciones, sentimientos, intuiciones o hipótesis de trabajo del observado...Una buena regla establece que si no está escrito, no sucedió nunca... Al tomar notas de campo, se debe tener el cuidado de emplear términos descriptivos y no evaluativos (Taylor y Bogdan, 1992, p.74-75).

Considerando lo anterior, la realización del diario de clase es de suma importancia para este trabajo, puesto que es uno de los instrumentos principales de los que obtengo los datos para realizar el análisis de las actividades escolares que realizamos.

Además del diario de clase, como parte de los instrumentos de recogida de datos considero un cuestionario para aplicar a las familias (anexo 1), un cuestionario para aplicar a los estudiantes (anexo 2), así como grabaciones en audio, en video y fotografías.

En suma, este trabajo es de tipo cualitativo, fundamentado en la fenomenología como enfoque teórico-metodológico y recurre a la observación participante como método de indagación. Estos son los referentes metodológicos que, por las características ya mencionadas, me guiaron en el proceso de indagación y comprensión de mi práctica y sus contextos.

De igual forma, es necesario complementar esta visión con un método de investigación que aporte elementos a mi práctica. Ante esta tarea, encuentro a la investigación acción como el complemento ideal para llevar a cabo las labores de indagación e intervención en el aula desde una postura crítica.

1.6.1 Investigación-Acción

La escuela desempeña un papel fundamental en la sociedad, pues es el espacio formal con el que se cuenta para que los estudiantes avancen en el desarrollo de sus habilidades, capacidades, valores y actitudes. Para este trabajo, pienso en un desarrollo integral que considere las esferas biológica, personal, histórica, política, ética, física, emocional, cognitiva, valoral, actitudinal y social de cada miembro de la comunidad escolar. Con esta visión holística, espero contribuir a que los estudiantes se integren a la sociedad de manera participativa, crítica y creativa para llevar a cabo acciones a favor de una sociedad justa, que trabaje por el bienestar colectivo y la construcción de prácticas interculturales.

Para esta tarea los docentes debemos estar informados, en constante preparación y transformación. Ante estas exigencias y la necesidad de reflexionar sobre la práctica docente para resignificarla, transformar los espacios en los que nos desarrollamos y crear conocimiento educativo, encuentro a la investigación-acción como la metodología pertinente para llevar a cabo este trabajo.

La *investigación-acción* es una metodología que comenzó a emplearse en la educación, al reconocer que la mayor parte de las investigaciones educativas son realizadas por investigadores que se encuentran alejados de la vida en las escuelas, por lo que es complejo reconocer en su totalidad y en un lapso de tiempo relativamente corto, todos los factores que influyen en el proceso educativo.

En consecuencia, se plantea la necesidad de que los docentes seamos quienes realicemos la investigación de nuestra propia práctica, pues somos nosotros, los que contamos con mayores elementos de conocimiento del trabajo educativo que, mediante la realización de un análisis sistemático, podemos mejorar.

Al respecto Antonio Latorre menciona que:

Los resultados de la investigación han proporcionado una mayor comprensión de las prácticas educativas y de los contextos institucionales; no obstante, vemos la necesidad de que el profesorado

asuma el papel de investigador de la educación. La imagen del profesorado investigador se considera como una herramienta de transformación de las prácticas educativas (2008, p. 32).

Si lo que queremos es realizar una transformación de las prácticas educativas que llevamos a cabo en el aula, es importante apropiarnos de la metodología adecuada para organizar las actividades que llevaremos a cabo para analizar nuestro trabajo y con ello realizar investigación. Esto considerando que los docentes frente a grupo, mucho tiempo nos hemos sentido poco comprendidos por los teóricos de la educación y a su vez hemos reconocido que la teoría educativa que construyen, en muchos casos, se aleja de la realidad o no siempre muestra la complejidad que la caracteriza, al no reconocer diversos factores que influyen y que los docentes muchas veces sí tenemos presentes.

En contraste, considero que los docentes poco hemos hecho para aportar mayores elementos de claridad y realidad a esa investigación educativa, pues difícilmente participamos en esta tarea. De ahí la necesidad de crear conocimiento educativo desde la práctica pues “La investigación tradicional se ha enfocado más a crear las teorías sobre la educación que a mejorar la práctica educativa, separando y distanciando a quienes investigan en educación de quienes están en la práctica” (Latorre, 2008, p.8). Esta distancia puede estrecharse si el propio docente participa en la investigación de su trabajo, en donde, según Latorre (2008) la enseñanza se concebirá como una actividad investigadora y la investigación como una actividad autorreflexiva realizada por el profesorado con la finalidad de mejorar su práctica.

Considerando lo anterior es de suma importancia comprender que “La educación se concibe como una acción intencional, propositiva, que se rige por reglas sociales, no por leyes científicas” (Latorre, 2008, p.9), puesto que en la acción educativa intervenimos docentes y estudiantes con una historia personal y una concepción particular del mundo que nos rodea y del papel que jugamos en él. Estas situaciones, de una u otra manera, se reflejan en nuestro trabajo en la escuela y en el sentido que le damos a las actividades académicas de las que somos parte.

Dado que la educación que se ofrece en las escuelas se considera como un conjunto de acciones intencionadas que propone, planea y lleva a cabo el colectivo docente, se hace indispensable la

comprensión de los propósitos de la investigación-acción, pero ¿cuáles son estos propósitos?
Respecto a los fines que persigue la investigación-acción, se puede decir que:

La expresión investigación-acción educativa se utiliza para describir una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo. Estas actividades tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio. Se considera como un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes la realizan (Latorre, 2008, p. 23).

Por tanto, la investigación-acción se configura como una herramienta de empoderamiento mediante la cual los profesores podemos apropiarnos del conocimiento que generamos mediante nuestro trabajo y tener mayor comprensión de nuestra práctica. Esta comprensión posibilitará la reformulación de nuestras acciones. Al llevar a cabo esta reflexión de manera sistemática y modificar la acción que implementamos los profesores, se hace investigación, se mejora la práctica educativa y se avanza en el propósito de generar un cambio social mediante nuestra intervención pedagógica.

Hacer investigación de nuestro trabajo en la escuela implica cuestionar la cultura escolar que existe en nuestro centro laboral, las prácticas que la conforman, las maneras en que cada uno de los miembros de la comunidad escolar participa o no en cada una de las actividades, de qué manera influye en nuestro actuar el contexto en el que nos desenvolvemos y cómo nuestro actuar también va transformando ese contexto.

Convertirte en investigadora de tu propia práctica significa tomar distancia de lo que sucede en la escuela para reflexionar sobre las causas que originan cada acontecimiento y las consecuencias de éste en el entorno inmediato, así como su repercusión en la sociedad. Hacer investigación en la escuela, significa “plantear preguntas para las que uno no tiene respuestas; significa un compromiso de aprender algo nuevo. La investigación-acción añade la idea de que se conseguirá un cambio, tanto en el mundo mental como en el práctico” (Latorre, 2008, p. 29).

Este compromiso que debe asumir el colectivo docente de “aprender algo nuevo”, comienza desde el momento en el que es consciente de que la sociedad está en constante transformación,

por lo que los estudiantes con los que trabajamos también manifestarán cambios que los docentes tenemos que tomar en cuenta, pues por este motivo nuestra práctica también ha de transformarse.

Si el colectivo docente realiza investigación sobre su práctica y la reformula a medida que la reflexión y análisis se van volviendo cada vez más organizados, se tendrá mayor posibilidad de mejorarla y de lograr aprendizajes significativos para los estudiantes y para sí mismos. Asimismo, se logrará autonomía docente, pues saber qué es lo que sucede en el aula y porqué sucede, nos permitirá como docentes tomar las decisiones pertinentes que apoyen nuestros avances.

Comprender nuestra práctica nos da la posibilidad de defender la intervención pedagógica que realizamos con argumentos sólidos, sustentados en la investigación que estamos realizando. Respecto a la conformación de comunidades de investigación docente en las escuelas, Latorre menciona que:

Un aspecto central de la investigación-acción es llegar a formar parte de la cultura del centro educativo. ¿Cómo conseguir que forme parte de la cultura de la escuela? La institucionalización es un concepto plural que implica toda una serie de cambios organizativos y personales, la puesta en marcha de procesos y estrategias de forma estable; se constituye en un proceso a través del cual una organización asimila una innovación en su estructura. Supone que el centro revisa crítica y reflexivamente sus propios procesos y prácticas dentro de una estructura de análisis sistemático (2008, p. 29).

De acuerdo con Latorre “Los libros que abordan el tema de la investigación-acción suelen ponerse de acuerdo con el señalar tres tipos de investigación-acción: técnica, práctica y crítica emancipadora, que corresponden a tres visiones diferentes de la investigación-acción” (2008, p. 30). Analizando estas tres posturas, para la realización de esta investigación, me inclino por la investigación-acción crítica emancipatoria, pues encuentro en este tipo de investigación, el sentido social que pretendo dar a mi intervención educativa.

“Para Carr y Kemmis (1998) sólo la investigación-acción emancipatoria es la investigación acción” (en Latorre, 2008, p.31). Esto debido a que es la única que no se centra únicamente en mejorar la práctica educativa, sino que tiene por objetivo principal modificar el contexto en el que se

desarrolla dicha práctica, siempre pensando en el beneficio de la comunidad. Respecto a las características de este tipo de investigación-acción, encuentro que:

La investigación-acción crítica, emancipatoria incorpora las ideas de la teoría crítica. Se centra en la praxis educativa, intentando profundizar en la emancipación del profesorado (sus propósitos, prácticas rutinarias, creencias), a la vez que trata de vincular su acción a las coordenadas sociales y contextuales en las que se desenvuelven, así como ampliar el cambio a otros ámbitos sociales. Se esfuerza por cambiar las formas de trabajar (constituidas por el discurso, la organización y las relaciones de poder) (Latorre, 2008, p.31).

Para llevar a cabo una práctica educativa crítica emancipatoria y la investigación de ésta es necesario que los profesionales de la educación cuestionemos aquellas actividades que forman parte de la rutina de nuestro trabajo y que nunca hemos analizado, pues es posible que estas prácticas propicien enajenación y prácticas verticales de poder lo cual, desde esta postura, no es aceptable.

Lo anterior debido a que para este trabajo de investigación-acción es importante reflexionar sobre la manera en que la escuela puede mostrar, mediante el ejemplo que, a través de un proceso de mediación, desde un enfoque intercultural se pueden conformar comunidades que trabajen para el bienestar colectivo. Esto sin la necesidad de ejercer el poder de manera arbitraria entre compañeros docentes o hacia estudiantes y padres de familia, pues la subordinación y sometimiento, son claros ejemplos de injusticia, desigualdad y violencia que en numerosos casos se legitiman institucionalmente, situaciones que la escuela no debiera fomentar.

Sin embargo, es frecuente encontrar en la cultura escolar prácticas de ejercicio vertical de poder que dificultan el desarrollo integral de la comunidad escolar, al limitar las posibilidades con las que se cuenta, plantear acciones a desarrollar para “cumplir” con las indicaciones de “autoridades superiores” y fomentar mediante estas prácticas discriminación, desigualdad, dependencia y escaso desarrollo de la autonomía. Respecto al compromiso social que asume esta postura se puede afirmar que:

La investigación-acción crítica está íntimamente comprometida con la transformación de la organización y práctica educativa, pero también con la organización y práctica social. Deja de ser un proceso neutral de comprensión y práctica, y se convierte en un proceso crítico de intervención y

reflexión. Es un proceso de indagación y conocimiento, un proceso práctico de acción y cambio, y un compromiso ético de servicio a la comunidad (Latorre, 2008, p. 31).

Al reconocer el carácter ético de este proceso de indagación y conocimiento, entiendo que se trata de una tarea compleja. Sin embargo, se constituye como una labor social con el firme propósito de reflexionar sobre la realidad en la que estamos inmersos, la manera en la que esta realidad se refleja en la escuela, la reflexión sobre lo que se hace en la escuela y a su vez cómo la escuela es capaz de transformar esta realidad social.

¿En qué consiste este proceso de investigación-acción emancipatoria y qué lo caracteriza? En primer lugar, debe reconocerse que la investigación acción se constituye por principios teóricos sobre la práctica educativa, pero además por un marco metodológico conformado por una serie de acciones a desarrollar para llevar a cabo las tareas de organización y análisis de la información. La investigación-acción:

se suele conceptualizar como un «proyecto de acción» formado por «estrategias de acción», vinculadas a las necesidades del profesorado investigador y/o equipos de investigación. Es un proceso que se caracteriza por su carácter cíclico, que implica un «vaivén» -espiral dialéctica- entre la acción y la reflexión, de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan. El proceso es flexible e interactivo en todas las fases o pasos del ciclo (Latorre, 2008, p. 32).

Al hablar de un proceso cíclico, entiendo que se lleva a cabo una serie de pasos que se repetirán de manera constante. Sin embargo, esa repetición implicará cada vez un mayor grado de profundidad y complejidad de la reflexión y análisis que se haga sobre la práctica educativa. Por tal motivo, este proceso de investigación se considerará cíclico y evolutivo, en la medida en la que la repetición de los ciclos nos lleve a una mayor profundidad en la comprensión del fenómeno educativo y con ello a la reformulación de las acciones intencionadas que nos permitan avanzar en el trabajo con nuestros estudiantes.

A este proceso cíclico y evolutivo, Antonio Latorre (2008) lo denomina “espiral de la investigación acción” y lo representa con el gráfico que se muestra a continuación:

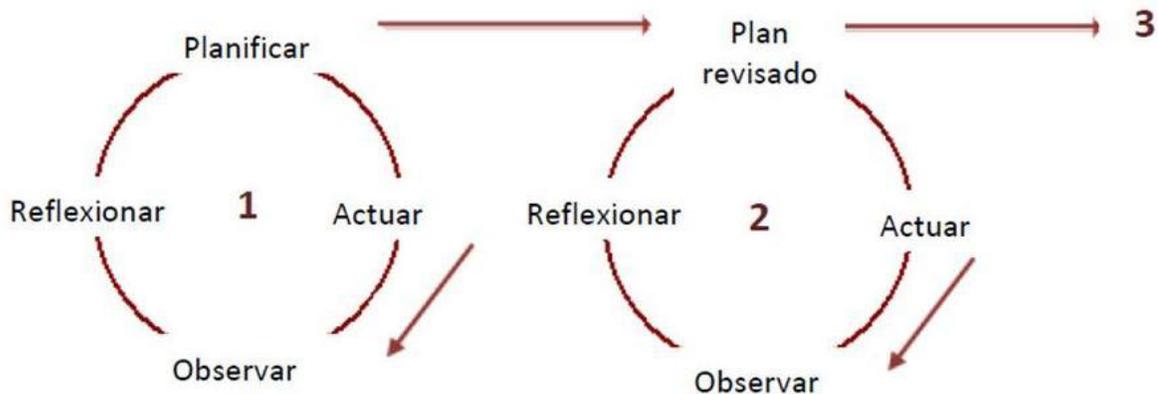


Figura 1.1. Espiral de la investigación acción, tomado de “La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa” (Latorre, 2008).

De acuerdo con Latorre (2008), en la espiral de la investigación-acción, el grupo:

- Desarrolla un plan de acción informada críticamente para mejorar la práctica actual. El plan debe ser flexible, de modo que permita la adaptación a efectos imprevistos.
- Actúa para implementar el plan, que debe ser deliberado y controlado.
- Observa la acción para recoger evidencias que permitan evaluarla. La observación debe planificarse, y llevar un diario para registrar los propósitos. El proceso de la acción y sus efectos deben observarse y controlarse individual o colectivamente.
- Reflexiona sobre la acción registrada durante la observación, ayudada por la discusión entre los miembros del grupo. La reflexión del grupo puede conducir a la reconstrucción del significado de la situación social y proveer la base para una nueva planificación y continuar otro ciclo (p. 33).

El proceso de elaboración de esta tesis inicia con la reflexión sobre mi propia práctica docente y mis inquietudes relacionadas con mi grupo de alumnos, para cuestionar las diferentes escalas del contexto en las que se configura el objeto de estas preocupaciones: global y nacional (ver capítulo 3), escolar y áulico (ver capítulo 4). Esta reflexión, anclada en los referentes de la interculturalidad y la mediación docente (ver capítulo 2), dio lugar a una mirada más profunda, crítica y amplia sobre los fenómenos de la vida escolar para después plantear una propuesta de acción orientada a acompañar procesos de transformación en el entorno de mi práctica como docente (ver capítulo 5).

El desarrollo de este trabajo implica tareas de recopilación, reducción, representación, validación e interpretación de los datos sobre mi entorno áulico y escolar, con el fin de producir información relevante para analizar a la luz de los referentes teóricos: “La reflexión e interpretación nos permite indagar en el significado de la realidad estudiada y alcanzar cierta abstracción o teorización sobre la misma” (Latorre, 2008, p.83).

Además, para poder realizar esa reflexión e interpretación de datos fue necesario recopilar esa información de manera ordenada, de tal manera que pudiera disponer de ésta para el proceso de revisión y análisis, tomando en cuenta que “disponer la información es organizarla mediante algún formato especial ordenado, como puede ser gráfica, un diagrama o una matriz” (Latorre, 2008, p.87). Para ello, como se menciona con anterioridad se usa el diario de clases.

Finalmente, la metodología que se construyó, no se dio a priori, sino que se dio en el desarrollo del propio trabajo, tomando como orientación la perspectiva fenomenológica y, como forma específica de indagación, la observación participante y la investigación-acción. Esta construcción metodológica es congruente con mi postura política orientada hacia una práctica escolar emancipatoria, donde la acción docente puede jugar un papel de gran relevancia. También es congruente con la elección teórica, sustentada en los referentes de la interculturalidad, la mediación docente, la pedagogía crítica y el aprendizaje como práctica situada.

1.6.2 La narrativa como método

Mucho se ha debatido en la comunidad científica sobre la mejor manera de construir conocimiento, compartirlo, comunicarlo y dialogar al respecto, particularmente en el campo de las Ciencias Sociales. Lo cierto es que cada vez hay un mayor reconocimiento de que no hay una forma única de hacerlo, sino que las opciones pueden ser tan diversas como lo somos los seres humanos. Aunque, por supuesto hay criterios, cada vez más diversificados, para aceptar su validez y legitimarlas.

Para comunicar el proceso de reflexión sobre mi práctica, en la fase de intervención, elegí la narrativa, considerándola “como un valioso instrumento transformador; que nos permite

comprender el mundo de nuevas maneras y nos ayuda a comunicar nuevas ideas a los demás" (McEwan, 1995, p.13).

Narrar tiene que ver con contar una historia, contar tú historia, en este caso contar **nuestra historia**, relatar desde **nuestra mirada** -desde la mirada intercultural-, **nuestras vivencias**, nuestros aprendizajes, nuestros desaprendizajes y nuestro andar por este camino llamado vida. Para este trabajo la narrativa significó narrar nuestras vivencias en la escuela, en el grupo, pero también narrar nuestras vivencias fuera de ella, así como dar cuenta de cómo lo que vivimos en nuestras comunidades y familias impacta de manera importante en nuestra manera de vivir la escuela y viceversa. Para Jorge Mendoza:

Narrar es "relatar", "contar", "referir", informar acerca de algo, como antaño se hacía, como la tradición oral dicta; relatar es informar acerca de algo (Gómez de Silva, 1985), y ese algo debe tener algún sentido, cierto significado para quien narra y para quien escucha o lee, porque esa es la cualidad de la memoria: guardar y dar cuenta de lo significativo de la vida, de lo que vale la pena mantener para luego comunicar y que alguien más lo entienda (2004, p.1).

Pero ¿Por qué considerar la narrativa como idónea para plasmar las reflexiones a las que llegamos y los saberes que fuimos construyendo? Porque los seres humanos estamos hechos de historias y porque la misma historia nos ha enseñado que los relatos que vamos construyendo nos ayudan a comprender el mundo y las distintas realidades en las que vivimos, en las que vivieron nuestros antepasados y en las que viviremos. Respecto a la importancia de los relatos en la historia de la humanidad encuentro que:

Los relatos, al igual que la cultura y el lenguaje, han sido constantes compañeros de viaje de los seres humanos, siempre y en todas partes. Por ejemplo, podemos advertirlo en los dibujos rupestres de Francia y España. Esos dibujos pueden leerse como narrativas que describen un hecho de caza, y al contemplar estas vívidas e impresionantes pinturas podemos atisbar la cultura y los valores de las personas que las realizaron. Hoy en día diferentes culturas mantienen su acervo de narrativas para comunicarse y conservar sentidos compartidos. Participar de una cultura equivale a conocer y usar una amplia gama de sentidos acumulados y compartidos. Sin embargo, esos sentidos compartidos no son estáticos sino que están en constante revisión (McEwan, 1995, p.7).

El que este trabajo de investigación pueda abonar al acervo de narrativas que vamos creando, recreando, revisando, construyendo y deconstruyendo para transformar nuestro mundo y con ello nuestra existencia, resulta significativo en un mundo en donde todo pareciera ir cada vez más a prisa, en donde cada vez se vive más en el presentismo y cada vez nos damos menos tiempo para reflexionar sobre lo que vivimos, para echar un vistazo a nuestro pasado y para darle un sentido y un significado humano a las actividades que hacemos.

Vivir en la modernidad líquida (Bauman, 2003) nos ha alejado de nuestra condición de seres sociales, pues las sociedades capitalistas, como ya se ha abordado en otro apartado de este trabajo, han difundido la idea de que es mejor velar por intereses individuales aunque esto signifique afectar a los otros y esta disolución paulatina de sentido de pertenencia social requiere de la acción colectiva a favor de los derechos humanos, misma que puede verse fortalecida y difundida mediante la construcción, lectura y discusión de las narrativas colectivas, escritas desde una postura crítica e intercultural.

Ésta es una narrativa de nosotros, escrita por nosotros, escrita para nosotros, ¿quiénes nosotros? Todos aquellos que pensamos que otro mundo es posible, un mundo de respeto irrestricto a los derechos humanos.

Narrar esta experiencia me da dos oportunidades: la primera consiste en construir y documentar una pequeña pero importante parte de nuestra realidad social; la segunda, compartir el conocimiento que fuimos construyendo a través del diálogo, la reflexión, la réplica y las experiencias vividas.

El lenguaje no sólo es condición de posibilidad para el conocimiento, sino para la construcción de la realidad social, además de ser una condición necesaria para la circulación y validación de los enunciados y teorías que se construyen sobre los fenómenos sociales (Rodríguez, 2020, p. 187).

Por último, la narrativa me da la posibilidad de reflexionar sobre mi labor, resignificar mi práctica y compartir lo aprendido durante la experiencia docente vivida, ya que a través de un análisis sistemático y la reflexión es que las vivencias han adquirido sentido. McEwan (1995) refuerza esta idea al expresar que:

Las lecciones más importantes de interpretación pedagógica se aprenden en el trabajo, en un ciclo de aplicación práctica y reflexión. La reflexión implica la explicación meditada de los hechos pasados. Los sucesos no tienen por sí mismos una conexión cognoscitiva sistemática: se ubican uno detrás de otro en una secuencia temporal y sólo a través de la reflexión adquieren sentido y empiezan a asumir la forma de un relato (p.12).

Capítulo 2

Hacia la construcción de referentes teóricos para la transformación de mi práctica

“La construcción de sociedades interculturales, sustentadas en la riqueza de la diversidad, el respeto mutuo y la igualdad, es un requerimiento para la supervivencia pacífica y el desarrollo futuro de la humanidad. Pero la interculturalidad no va a venir hacia nosotros; nosotros, todos, tenemos la necesidad y la responsabilidad de buscarla, de construirla”

Catherine Walsh.

2.1. Interculturalidad: ¿utopía o práctica emancipadora?

Los contextos latinoamericanos son tan diversos como complejos. Fenómenos como las migraciones y la profundización de las desigualdades hacen necesario visibilizar, revisar, cuestionar y confrontar las prácticas de discriminación, racismo y exclusión que están profundamente arraigadas en las sociedades actuales.

La interculturalidad surge de la necesidad de construir ciudadanías cada vez más conscientes de las diferencias como característica inherente a la humanidad. Se requiere formar ciudadanos capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo de sociedades democráticas, justas, igualitarias y plurales. La interculturalidad apunta hacia esas metas (Walsh, 2005, p. 4).

Pero, ¿qué hace diferente a la Interculturalidad de la pluriculturalidad o la multiculturalidad?, ¿a qué nos referimos cuándo hablamos de “Interculturalidad”?, ¿en qué se basa?, ¿en dónde reside su importancia?. “La multi-, pluri- e interculturalidad se refieren a la diversidad cultural; sin embargo, apuntan a distintas maneras de conceptualizar esa diversidad y a desarrollar prácticas relacionadas con la diversidad en la sociedad y sus instituciones sociales, incluyendo la educación” (Walsh, 2005, p.6). Cada una de estas posturas representa una forma de mirar el mundo, de relacionarse y de desenvolverse en él.

Cuando se habla de “multiculturalidad” generalmente se describe a un conjunto de culturas que se desarrollan en determinado lugar sin que necesariamente se relacionen. Walsh la define como “un término principalmente descriptivo. Típicamente se refiere a la multiplicidad de culturas que existen dentro de un determinado espacio, sea local, regional, nacional o internacional, sin que necesariamente tengan una relación entre ellas” (2005, p.6).

Por otro lado, Mateos y Dietz refieren que “la multiculturalidad da cuenta de la presencia de culturas diferentes y de la necesidad de atender las demandas de los distintos grupos minoritarios, pero dentro de estos grupos existen dinámicas y relaciones de poder” (2011, p. 24). Generalmente se reconoce la existencia de diversas culturas, pero no se cuestiona en torno a si se relacionan entre sí y las relaciones que se gestan.

La pluriculturalidad se identifica por algunos autores como el referente más utilizado en América Latina. “Sugiere una pluralidad histórica y actual, en la cual varias culturas conviven en un espacio territorial y, juntas, hacen una totalidad nacional” (Walsh, 2005, p.6). Desde esta conceptualización se reconoce la relación, comunicación y “convivencia” de las diferentes culturas; sin embargo, poco se reflexiona y se da importancia a la manera en que ocurren las relaciones al interior de cada cultura y entre las culturas. Entonces:

la multiculturalidad normalmente se refiere, en forma descriptiva, a la existencia de distintos grupos culturales que, en la práctica social y política, permanecen separados, divididos y opuestos, mientras que la pluriculturalidad indica una convivencia de culturas en el mismo espacio territorial, aunque sin una profunda interrelación equitativa (Walsh, 2005, p.6).

Si la pluriculturalidad reconoce la relación entre las culturas, ¿en qué pone foco la interculturalidad? Éste es un tópico complejo y una pregunta que pudiera responderse desde diversas vertientes, pues el discurso intercultural no es homogéneo.

Se distingue por sus diversos “acentos” continentales, nacionales y regionales de origen así como por los sesgos disciplinarios de sus protagonistas. Como tal, constituye un emergente terreno transdisciplinar que va atravesando todas y cada una de las disciplinas que están contribuyendo a este debate (Dietz y Mateos, p. 21, 2011).

Walsh (2005) en su texto *La interculturalidad en educación* nos dice que “como concepto y práctica, la interculturalidad significa entre culturas”, pero no simplemente un contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad. Es decir, implica una mirada más compleja; una mirada autocrítica que se oriente hacia la construcción de espacios de diálogo, de encuentros, de desencuentros, de negociaciones y de intercambios culturales; y el reconocimiento de las estructuras de poder vertical en todas sus formas y vertientes que limitan la construcción de sociedades democráticas. Walsh afirma que:

En sí, la interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad (2005, p. 4).

Además de ser una meta por alcanzar, la interculturalidad debiera ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales (Walsh, 2005, p. 4).

La interculturalidad es entonces aquel proceso social que busca la horizontalidad en las relaciones entre los distintos miembros de las comunidades, en donde debe existir el diálogo y la negociación de significados, cuyo objetivo principal sea compartir, dialogar y negociar en un ambiente de respeto a los derechos humanos.

La interculturalidad no es una descripción de una realidad dada o lograda, ni un atributo casi “natural” de las sociedades y culturas (Guerrero, 1999), sino un proceso y actividad continua; debiera, pues, ser pensada menos como sustantivo y más como verbo de acción, tarea de toda la sociedad (Godenzzi, 1996) y no solamente de sectores campesinos/indígenas. En sí, la interculturalidad tiene el rol crítico, central y prospectivo -no sólo en la educación, sino en todas las instituciones de la sociedad- de reconstruir, paso a paso, sociedades, sistemas y procesos educativos, sociales, políticos y jurídicos; y de accionar entre todos ... indígenas, blancos, mestizos, cholos, negros, mulatos, asiáticos, árabes, etc. relaciones, actitudes, valores, prácticas, saberes y conocimientos fundamentados en el respeto e igualdad, el reconocimiento de las diferencias y la convivencia democrática (Walsh, 2005, p. 4-5).

El que la interculturalidad tenga como uno de sus principales propósitos el que la humanidad establezca en todas y cada una de sus relaciones “condiciones de igualdad” resulta sumamente importante para este trabajo por ser sustento teórico y práctico que aporta elementos para la reflexión de la práctica docente y las relaciones que se establecen en el contexto escolar. Además, me parece una aportación que abona, desde una postura crítica y ética, a la construcción de comunidades cada vez más justas, dialógicas y participativas.

La interculturalidad implica un posicionamiento político que analice a las sociedades y su desarrollo a través de la historia y se pronuncie a favor de la construcción de comunidades libres de todo tipo de explotación, autónomas, dialógicas, solidarias y democráticas. Implica denunciar

todas aquellas prácticas de abuso, explotación y discriminación que se han vuelto cotidianas y que se han normalizado.

Este posicionamiento nos permite reconocer cómo el “pensamiento único” que se ha difundido en el mundo, en este caso por el sistema capitalista, con su más reciente versión denominada “neoliberalismo”, se relaciona con nuestra forma de vivir, con las relaciones que establecemos con los otros, con nosotros mismos y con las relaciones de dominación, explotación y discriminación que muchas veces forman parte de nuestra vida diaria.

La interculturalidad constituye un planteamiento teórico que se sustenta en la defensa de los derechos humanos, la transdisciplinariedad y el reconocimiento de las diferencias como característica inherente de la humanidad. Nos permite mirar nuestras prácticas cotidianas en diferentes espacios sociales donde nos desenvolvemos (escuela, familia, amistades, otras instituciones, etc.) “con otros ojos” para desnaturalizarlas y cuestionarlas, pues han estado históricamente arraigadas en la sociedad.

Las prácticas de exclusión, explotación y violencia, así como situaciones en donde se promueven estereotipos y prejuicios, al estar normalizadas e incluso normatizadas, agudizan las desigualdades sociales y nos impiden avanzar hacia el desarrollo de sociedades justas.

El enfoque intercultural tiene la virtud de ser un constructo. No se considera un modelo ni un producto acabado, por lo que tiene como una de sus características principales el cuestionamiento constante, incluso al propio enfoque, lo que le permite ser dinámico, actual y autocrítico.

Por último, la interculturalidad puede ser asumida como una **forma de vida**, ya que una vez que podemos mirar las relaciones sociales desde sus referentes, resulta inevitable el reconocimiento de los abusos cometidos en nombre de la “organización”, la “eficacia”, la “libre competencia” y la “eficiencia”, así como la firme necesidad de denunciarlos. De igual manera, resulta inevitable anhelar “otro mundo posible” y querer actuar para transformarnos a nosotros mismos y al entorno inmediato, contribuyendo con ello a la transformación de la humanidad. Pero, ¿por qué recurrir al enfoque intercultural?, ¿de qué manera miramos al otro?, ¿cómo influye esa mirada al momento de relacionarnos con él?

2.1.1 La cuestión del otro

Desde el inicio de la humanidad, la relación con “el otro” ha sido parte fundamental de la naturaleza de las personas pues, de acuerdo con Aristóteles, el ser humano por naturaleza es un ser social. De tal manera que resulta complicado pensar en un desarrollo de la humanidad que no sea social.

Existen diferentes formas en las que podemos relacionarnos con “el otro”. Las relaciones que establecemos están condicionadas por la manera en la que lo miramos, lo definimos y lo nombramos.

La mirada sobre el “otro” nos lleva a construir imágenes, “construcciones sociales elaboradas mediante la selección arbitraria de ciertos rasgos diferenciales de esas personas o grupos” (Izaola, 2015, p.106), mismas que no tienen por qué ser consideradas como falsas o ficticias, aunque tampoco son una muestra expresa de la realidad, pues mucho dependen de quién mira y la manera en la que mira.

Al vivir en sociedad, reflexionar en torno a “la cuestión del otro” es fundamental, ya que en nuestro diario acontecer nos mantenemos en constante relación con otras personas, a partir de las imágenes que construimos sobre ellas. La manera en la que miramos a ese “otro” puede llevarnos a construir, excluir o destruir. Pero, ¿de qué depende esta mirada?, ¿qué tanto influye el contexto global en la manera en cómo miramos y tratamos al otro?, ¿de qué manera impacta el sistema económico que predomina en las sociedades actuales?

Como señala Kapuscí nski (2007), el encuentro con el otro, con personas diferentes, ha constituido la experiencia básica y universal de nuestra especie, experiencia que hemos resuelto recurriendo a una de estas tres estrategias: la guerra, el aislamiento o el diálogo. Sin embargo, en la actualidad se reconoce una manera más de relacionarse con el otro: la explotación, misma que cobra sentido en un contexto en el que el neoliberalismo, como principal sistema económico mundial, ha logrado difundir y generalizar una idea de “cómo vivir”.

Este planteamiento neoliberal del “cómo vivir”, tan aceptado y naturalizado en la actualidad, se sustenta en la idea de que los miembros de las sociedades occidentales nos vemos como individuos con intereses, motivos y propósitos propios. El bienestar máximo se obtiene al acumular dinero y bienes materiales, aún cuando esto implique establecer una relación de explotación con el otro e incluso explotarnos a nosotros mismos para satisfacer esas “necesidades” de consumo y acumulación.

A lo largo de la historia de la humanidad podemos reconocer numerosos ejemplos de guerra, aislamiento, explotación o diálogo, experiencias que se dan ante el encuentro con “el otro”, al que llamamos así, al reconocerle “diferente” a nosotros. Por tal motivo, para este trabajo resulta indispensable analizar la manera en la que se mira al otro en las sociedades neoliberales y cómo es que esta mirada impacta en las relaciones humanas.

Pero, ¿por qué es importante hablar de este tema? Hablar de “la cuestión del otro” en la escuela primaria, resulta inevitable al reconocer que en las actividades cotidianas de las escuelas se dan múltiples relaciones en las que se asume la otredad desde muy distintas miradas. La mirada sobre el otro puede resultar hermosa y terrible a la vez. Así se refleja en la realidad y así somos los humanos. De tal suerte que en la escuela primaria, entre los distintos miembros de la comunidad escolar, se establecen tanto relaciones de compañerismo, apoyo y amistad, como de discriminación, exclusión y acoso, por mencionar algunos ejemplos.

Pensando en un mundo globalizado y las diferentes muestras de desprecio hacia el otro que cada vez se exacerbaban y practican más, la escuela tiene un papel fundamental en la sociedad. Se requiere una educación formal que trabaje para visibilizar y erradicar estas prácticas. Sin embargo, pareciera ser que la misma escuela en algunos momentos propicia, fomenta e institucionaliza una cultura de exclusión al invisibilizarla.

El enfoque intercultural nos permite agudizar la mirada y darnos cuenta de todas aquellas prácticas que forman parte de la cultura escolar. Se trata de prácticas de discriminación, exclusión, individualismo, rechazo, agresiones, competencia, acoso, escasa empatía, entre otras. Todas ellas son invisibilizadas, se ven como algo “normal”, como si fueran inherentes a las relaciones humana, cuando en realidad son producto de procesos históricos de alienación,

colonización y enajenación que dan lugar a una gran fragmentación social y a tensiones constantes entre los miembros de las comunidades escolares.

La tarea pendiente es entonces transformar a la escuela y convertirla en un espacio democrático donde la participación de todos sea importante, en donde los derechos de cada miembro de la comunidad se respeten y en donde se gesten ideas, prácticas y proyectos que nos permitan mejorar nuestras condiciones de vida.

A partir de lo expuesto puedo afirmar que el enfoque intercultural me ha permitido: reconocer prácticas de la cultura escolar excluyentes para contrarrestarlas y evitar su invisibilización y naturalización; identificar prácticas a favor del respeto a los derechos humanos en las labores escolares, para retomarlas y fortalecerlas; indagar respecto a propuestas pedagógicas que aporten elementos para fortalecer esta visión de la educación formal; así como crear y poner en marcha una propuesta de intervención con enfoque intercultural para mejorar la convivencia en la comunidad escolar, en específico en mi grupo de estudiantes, convivencia que deberá contribuir a nuestro desarrollo holístico y al desarrollo de una sociedad democrática.

2.1.2 Interculturalidad en la escuela

Para lograr espacios de convivencia en la escuela, encuentro al enfoque intercultural como la propuesta de vida pertinente. Esto debido a que, la escuela, es para muchos estudiantes, un espacio en el que pueden ser escuchados, comprendidos y acompañados para lograr aprendizajes significativos.

La escuela es el lugar donde deberíamos aprender a ser nosotros mismos y a respetar a todos los demás. Estar en la escuela, vivir la escuela ha de ser el camino para llegar a conocer, a querer y a desarrollar nuestra persona y, al mismo tiempo, a tener en cuenta que hay otras que merecen nuestro respeto, nuestra ayuda y nuestro afecto (Santos Guerra, 2006, p. 9).

Como se ha mencionado en este trabajo, es frecuente que esa no sea la imagen que la escuela representa. Por el contrario, es frecuente que la escuela se presente como un lugar que promueve y exige la homogeneización al pretender uniformar en formas de pensar y actuar a sus estudiantes.

Es importante replantear la función social de la escuela, el papel del docente en su labor educativa y el papel que juegan los estudiantes sus procesos de aprendizaje.

Es necesario reconocer que muchas de las prácticas educativas actuales se enfocan a actividades que propician en el estudiante actitudes y acciones de competencia, obediencia, sometimiento, desánimo y escasa motivación para aprender. Con frecuencia, se le desalienta al participar, proponer o manifestar la visión que tiene del mundo, desde su cultura, ya que desde el currículum y la cultura escolar se pretende imponer un pensamiento único. Por otro lado, la discriminación y la violencia se ha normalizado desde hace tiempo en las instituciones escolares. Al respecto Santos Guerra (2006), se pregunta:

Ir cada día a la escuela. ¿A sentirnos cada uno cómo somos o a encajarnos en un engranaje de rutinas despersonalizadoras? ¿A obedecer de forma tediosa lo que prescribe, en palabras de Helmutt Becker, la “escuela administrada” o a recrear el conocimiento y la convivencia? ¿A ser cada uno más él mismo o a meternos en un molde único? (p. 9).

Cuestionar la práctica educativa tomando en cuenta estas interrogantes, supone un reto para nosotros los docentes. Es necesario reflexionar sobre las rutinas de trabajo que hemos llevado a cabo durante mucho tiempo y preguntarnos si éstas tienden a la homogeneización o al respeto por las diferencias humanas que existen entre todos y cada uno de los que conformamos a la comunidad escolar.

Además de cuestionar nuestra práctica y la cultura escolar del centro educativo en donde laboramos, es ineludible analizar el contexto más amplio en el que se desenvuelve la comunidad que la integra. La historia de vida de cada uno influye en la manera de relacionarnos con los otros, por ejemplo, en la generación de estereotipos y etiquetas que se reflajan en las actividades cotidianas de la escuela.

Por último, supone un reto y un acto emancipatorio para los docentes frente a grupo, puesto que estas prácticas de homogeneización, clasificación y exclusión, en numerosas ocasiones son impuestas desde la misma estructura institucional educativa, pues a través del currículum y una cierta “moral”, se exige una “estandarización” en lo que ha de aprenderse, cómo aprenderse y

cómo manifestar ese aprendizaje. Ejemplos claros de ello, pueden encontrarse en el plan y programas de estudio oficiales (2011), tales como los contenidos que en numerosas ocasiones no son contextualizados, así como los “estándares curriculares”, los “aprendizajes esperados”, las “competencias” a desarrollar y el “perfil de egreso” de los estudiantes, que no respetan el ritmo y tiempo de cada uno de ellos, así como el hecho de que no siempre consideran las diferentes posturas desde las que se puede abordar un saber.

Es necesario que los docentes reconozcamos en los elementos antes mencionados la tendencia a fortalecer este pensamiento único y homogeneizador, para después “rebelarnos” y orientar nuestro trabajo de manera distinta, desde un enfoque intercultural que propicie diálogos y negociaciones culturales y que no vea a las diferencias como la limitante para avanzar y convivir.

Este trabajo intercultural implica el respeto por las diferencias que se manifiestan en sus diversas formas entre los miembros de la comunidad escolar, así como su valoración para enriquecer nuestra a comunidad. Para ello, resulta de vital importancia:

...reflexionar sobre la diversidad de alumnos y de alumnas en una escuela que, en numerosas ocasiones tiene en la homogeneización su camino y su meta. El “niño tipo” es el varón, de raza blanca, que habla el lenguaje hegemónico, que es católico, payo, sano, vidente... En una palabra, normal. A él va dirigido el discurso y él es propuesto como modelo para todos (y, curiosamente, para todas) (Santos Guerra, 2006, p. 10).

Además de reflexionar, habrá que preguntarnos si es ésta la escuela que queremos constituir y si, mediante nuestro trabajo, nos convertiremos en cómplices de una educación para la exclusión, que pervierte la función social de la escuela y la práctica educativa, concebidas desde una postura ética, crítica y emancipatoria. Por ello es indispensable plantear una postura intercultural ante las múltiples diferencias que se viven en el aula pues:

Se ha vivido la diferencia como una lacra, no como un valor. Se ha buscado la homogeneidad como una meta y, al mismo tiempo, como un camino. Los mismos contenidos para todos, las mismas explicaciones para todos, las mismas evaluaciones para todos, las mismas normas para todos. (Santos Guerra, 2006, p. 10).

El enfoque intercultural aporta los elementos necesarios para dar un sentido de justicia a nuestra práctica docente, pues no existe algo más injusto que pretender que todos aprendan lo mismo, participen de la misma forma, manifiesten el logro de sus aprendizajes de un mismo modo y se les solicite ser normales, cuando cada estudiante presenta características únicas y valiosas.

Anteriormente se buscaba en la justicia el fundamento de esa uniformidad. Sin caer en la cuenta de que no hay mayor injusticia que exigir lo mismo a quienes son tan diferentes. No es justo exigir que recorran el mismo trayecto, en tiempos exactos, un cojo y una persona en perfecto uso de las dos piernas. La injusticia es todavía mayor cuando las diferencias están cultivadas, buscadas e impuestas” (Santos Guerra, 2006, p.10).

Estas diferencias no tienen por qué convertirse en desigualdad e injusticia, si se les reconoce como tal, se les respeta y se les valora en el aula. Situación compleja que requiere, a su vez, del desarrollo del pensamiento complejo de nosotros los docentes y una postura ética y crítica de los mismos, puesto que no es tarea fácil romper con los estereotipos y etiquetas que se han fortalecido durante muchos años en las sociedades de consumo actuales.

Ya que la diferencia es inherente al ser humano, es obligación de la escuela propiciar espacios interculturales y que los docentes trabajemos para apoyar y acompañar a cada uno de nuestros estudiantes en el desarrollo de sus habilidades, capacidades, valores y actitudes. Siempre respetando su cultura, cosmovisión y ritmo de aprendizaje, lo cual significará un paso hacia la democratización de la escuela y la emancipación de los que en ella nos formamos y transformamos. Respecto a la diferencia puedo afirmar que:

La diferencia es una fortuna que a todos nos enriquece. Todos podemos alcanzar el máximo desarrollo dentro de las posibilidades de cada uno. Por eso resulta imprescindible cambiar de concepción, romper la tendencia uniformadora. Resulta necesario conocer al otro, aceptar al otro, amar al otro como es, no como nos gustaría que fuese. La escuela de las diferencias nos humaniza, nos hace mejores. La escuela de las diferencias hace posible que todos podamos sentirnos bien en ella, que todos podamos aprender. Por contra, la escuela homogeneizadora acrecienta y multiplica las víctimas (Santos Guerra, 2006, p.12).

Para formar parte de una escuela que valore y respete las diferencias es necesario reconocer las prácticas normalizadas e invisibilizadas de discriminación, jerarquización y clasificación. Prácticas que son parte de la cultura escolar pues son tan rutinarias, que muy frecuentemente las llevamos a cabo sin reflexionarlas.

Respecto a lo que puede parecer nos “normal” o “anormal” y la manera en la que, mediante esta clasificación, invisibilizamos situaciones de injusticia que se dan en nuestra cotidianeidad, Gentilli expresa lo siguiente:

Reconocer o percibir acontecimientos es una forma de definir los límites arbitrarios entre lo “normal” y lo “anormal”, lo aceptado y lo rechazado, lo permitido y lo prohibido. De allí que, mientras es “anormal” que un niño de clase media ande descalzo, es absolutamente “normal” que centenares de chicos deambulen sin zapatos por las calles de Copacabana pidiendo limosna.

La “anormalidad” vuelve los acontecimientos visibles, cotidianos, al tiempo que la “normalidad” tiene la facultad de ocultarlos. En nuestras sociedades fragmentadas, los efectos de la concentración de riquezas y la ampliación de miserias se diluyen ante la percepción cotidiana, no sólo como consecuencia de la frivolidad discursiva de los medios de comunicación de masas, sino también por la propia fuerza que adquiere aquello que se toma cotidiano, “normal” (s/f, p. 2) .

La exclusión en la actualidad se presenta como una situación “normal” en la sociedad y al darle ese carácter de “normal”, muchas veces se asume que “nada puede hacerse para cambiarla”, pues es algo que siempre ha sucedido y es responsabilidad de quién la padece, por no tener capacidad de “adaptarse”.

Ante la normalización e invisibilización de la exclusión, la escuela tiene un papel muy importante, pues es el espacio de educación formal en donde discriminar debe volverse “anormal”. Al visibilizarse estas prácticas de exclusión, la escuela estará cumpliendo con su labor ética, pues si la exclusión se nombra y deja de verse como algo “normal”, podremos lograr una transformación.

La escuela democrática debe contribuir a volver visible lo que la mirada normalizadora oculta. Debe ayudar a interrogar, cuestionar, comprender los factores que han contribuido a la barbarie que supone negar los más elementales derechos humanos y sociales a las grandes mayorías. Debe ser un espacio capaz de nombrar aquello que, por sí mismo, no dice su nombre, que se disfraza en los

grotescos eufemismos del discurso light, apacible, anoréxico. El discurso cínico de nuestros gobiernos, de los mercaderes de la fe, del empresariado sensible y de los druidas tecnocráticos que, a vuelo rasante, tratan de interpretar la realidad desde las universalidades o los gabinetes ministeriales (Gentilli, s/f, p.7).

Llevar a cabo esta tarea no es labor sencilla, pues requiere de una postura crítica ante las acciones propias y supone un trabajo en donde habremos de cuestionar prácticas que se han arraigado en la sociedad y que, además, forman parte de la cultura que se tiene en las instituciones educativas.

Cuestionar estas prácticas a su vez implica un proceso de reflexión que tiene como uno de sus principales trabajos remover las estructuras mentales con las que los docentes nos formamos a lo largo de nuestra trayectoria académica para dejar de ver como “normales” aquellas prácticas que, como parte de nuestro trabajo cotidiano fortalecen las desigualdades sociales. Gentilli nos hace reflexionar al expresar en su texto “Un zapato perdido” lo siguiente:

Al nombrar la barbarie, la escuela realiza su pequeña, aunque fundamental, contribución política a la lucha contra la explotación, contra las condiciones históricas que hacen, de las nuestras, sociedades marcadas por la desigualdad, la miseria de muchos y los privilegios de pocos. Lucha contra estas condiciones y contribuye a crear otras. Y nos permite desencantarnos del desencanto, librarnos de la resignación, recuperar o reconstruir nuestra confianza en una posible sociedad basada en criterios de igualdad y justicia. Una sociedad donde la proclamación de la autonomía individual no cuestione los derechos y la felicidad de todos. Una sociedad donde la diferencia sea un mecanismo de construcción de nuestra autonomía y nuestras libertades, no la excusa para profundizar las desigualdades sociales, económicas y políticas. Es en la escuela democrática donde se construye la pedagogía de la esperanza, antídoto limitado aunque necesario contra la pedagogía de la exclusión que nos imponen desde arriba y que, víctimas del desencanto o del realismo cínico, acabamos reproduciendo desde abajo (s/f, p.7).

Esta “Pedagogía de la exclusión” de la que nos habla Gentilli, de manera invariable está presente en el sistema educativo, pues con frecuencia se “evalúa” en los diferentes niveles del sistema basándose en la “Pedagogía del déficit”, entendiéndola como aquella que no da cuenta de los logros que estudiantes y profesores han tenido sino que, por el contrario, se centra en evidenciar aquellos elementos o conocimientos que “no se lograron” o que estudiantes y profesores no poseen de acuerdo a una visión única.

Pero ¿de dónde surge esta idea de que los seres humanos debemos cumplir con características específicas para ser considerados ‘completos’ o ‘normales’? ¿qué y quién determina lo que puede considerarse como ‘normal’ o ‘anormal’? Como lo expresa Foucault en “Los anormales” (2000) a lo largo de la historia de la humanidad siempre se han creado y han existido estructuras de poder reguladas, disciplinadas, normalizadas y normatizadas por instituciones como la iglesia, la élite científica, instituciones de salud, la familia, la escuela, instituciones jurídicas, etc.

Estas instituciones, basándose en su concepción de la existencia humana y en la moral que han construido para sí mismas, se han encargado de clasificar a las personas y de crear una idea ‘de lo que está bien’, ‘de lo que está mal’ y con ello de lo que puede o a quién puede considerarse como ‘normal’ o ‘anormal’. Consecuencia de esta clasificación, según la postura de estas instituciones que están presentes en nuestra vida cotidiana, siempre habrá ‘anormales’ que necesitan ser disciplinados, llámense extraño, monstruo, masturbador, asesinos, brujas, posesos, criminales, peligrosos, instintivos, ignorantes o desordenados.

Estas etiquetas nos han hecho discriminarnos, excluirnos y en muchas ocasiones aislarnos. Preocuparnos únicamente por nuestros intereses particulares, por nuestro desarrollo como individuos en detrimento del desarrollo social, de un desarrollo a favor de la colectividad. ¿De qué manera podemos contrarrestar los efectos sociales de este individualismo?

2.1.3 De una visión individualista a la convivencialidad en la escuela

Como se ha analizado en el capítulo 3 las sociedades neoliberales han difundido un pensamiento único en lo que se refiere a los seres humanos deseables, que se caracterizan por su deseo de superación personal en un mundo competitivo donde habrá de hacer méritos y demostrar que se es mejor que los otros para ganar un lugar privilegiado en las sociedades de consumo.

Esta idea que se ha impuesto como la única manera de ser exitoso y ser feliz se ha insertado en todos los espacios en los que nos relacionamos. Entre estos espacios se encuentran las comunidades, las familias y las escuelas en donde se observan prácticas de competencia,

individualismo y exclusión justificadas por los méritos que las personas hacen para ganar cierto incentivo o posición.

Como se analiza en el capítulo 4, estas prácticas propician tensiones latentes y manifiestas de manera constante entre los integrantes de la comunidad escolar. Lo que me propuse en este ejercicio investigativo es trabajar con mi grupo en la construcción de ambientes de convivencialidad, entendida como “la libertad individual realizada en la interdependencia personal y, como tal, un valor ético intrínseco” (Illich, 2002, p.10).

Esta libertad individual, como la nombra Illich, se alcanzará en la medida en que todos aquellos que conformemos una comunidad seamos conscientes de la interdependencia que tenemos con los otros y respetemos los derechos de cada integrante.

Illich propuso “el término convivencialidad para designar lo opuesto de la productividad industrial”, refiriéndose a la “interacción autónoma y creativa entre las personas y la interacción entre las personas y su ambiente” (2002, p.10), por lo que los ambientes de convivencialidad deberán propiciar la autonomía de los integrantes de la comunidad y a la vez relaciones respetuosas y horizontales entre los mismos, contrario a lo que la visión neoliberal promueve. Se trata de llevar a la práctica una forma de vida contrahegemónica, que nos ayude a favorecer relaciones con los otros desde los referentes de la interculturalidad, como parte de la lucha contra las desigualdades sociales.

Dado que la visión neoliberal ha intentado implantar una serie de acciones dirigidas a hacer parecer lo más posible una escuela a las fábricas -al introducir términos como la eficacia, la eficiencia, la productividad, las competencias etc.-, se hace necesario reflexionar sobre esta manera de mirar a las instituciones educativas y replantear su función social. Al respecto Illich menciona que “la institución industrial tiene sus fines que justifican los medios. El dogma del crecimiento acelerado justifica la sacralización de la productividad industrial, a costa de la convivencialidad” (Illich, 1978, p.12).

Por tal motivo resulta realmente importante trabajar a favor de la convivencialidad como un camino para contrarrestar la fragmentación de las sociedades actuales, producto del

individualismo, egocentrismo y enajenación que las ha caracterizado. Es importante ofrecer “al hombre la posibilidad de ejercer la acción más autónoma y más creativa... La productividad se conjuga en términos de tener, la convivencialidad en términos de ser” (Illich, 1978, p. 20), por lo que el desarrollo de un pensamiento crítico y creativo en los integrantes de la comunidad escolar es parte fundamental para avanzar en el camino hacia la convivencialidad.

La relación convivencial “es acción de personas que participan en la creación de la vida social. Trasládase de la productividad a la convivencialidad es sustituir un valor técnico por un valor ético, un valor material por un valor realizado” (Illich, 1978, p.12). De este planteamiento surge la necesidad de reflexionar sobre los propósitos sociales de la escuela y el enfoque utilitarista que el neoliberalismo le ha dado.

Este enfoque utilitarista puede transformarse en la medida en que los integrantes de las comunidades escolares miremos de manera crítica nuestro papel en la escuela, reconocerla como un espacio de encuentro y diálogo en donde es posible aprender, desaprender, construir y co-construir otras formas de ser, existir y co-existir en donde el respeto a los derechos humanos sea primordial.

Respecto a la falta de sentido que se reconoce en las instituciones actuales, Illich (2002) menciona que “los propósitos institucionales actuales, que veneran la productividad industrial a expensas de la eficacia de la convivencialidad, son un importante factor en la condición amorfa y la falta de sentido que afectan a la sociedad contemporánea” (p.10).

Será de suma importancia que, para avanzar en el camino hacia la convivencialidad, en nuestras comunidades educativas nos olvidemos de la visión individualista que nos exige en nombre de la productividad ser mejores que los demás y privilegiemos todas aquellas acciones intencionadas que nos permitan desarrollar nuestra autonomía, como personas y como colectivos, así como para construir metas comunes para el progreso de la comunidad a través del diálogo de saberes, la negociación cultural y la práctica de la horizontalidad en todas las relaciones que establezcamos. Como lo expresa Bello (2015), se trata de:

Ver a la sociedad y a la escuela, como un escenario de diálogo en donde la multiplicidad de diferencias no se subordina, sino que en el plano de la atención a la diversidad en la educación básica tratan de comprenderse. Dentro de este marco de relaciones escolares, se construirán nuevos centros de concentración, negociación y rupturas. Existirán las semejanzas, diferencias, discordancias y concordancias, construyendo nuevos ámbos de interacción, donde el sentido de las prácticas colectivas se produce, reproducen y confrontan, a partir de nuevos esquemas de negociación y disputa social, escolar y cultural (p. 9).

¿Pero qué tipo de prácticas colectivas queremos construir desde los referentes del enfoque intercultural?

2.1.4 De una sociedad de la exclusión a la construcción de nosotredad

En un mundo en donde en los diferentes contextos suelen agudizarse cada vez más las desigualdades sociales y en donde, como ya se ha revisado, el modelo económico neoliberal ha propiciado actitudes de competencia, desprecio hacia el otro, individualismo y exclusión, resulta de vital importancia la construcción de alternativas de resistencia que nos lleven a interactuar de otros modos. Como lo expresa Bayón (2019):

La coexistencia de mundos aislados, vidas paralelas en ámbitos diversos de la vida social, plantea nuevas formas de interacción y sociabilidad, de (no) reconocimiento y (des)encuentro con los otros, de posicionamientos subjetivos y legitimidades sociales, es decir, una reconfiguración de las formas en que nos relacionamos y convivimos en una misma sociedad (p. 8).

Estas nuevas formas de interacción deben estar orientadas a desarticular la ideología impuesta en las sociedades neoliberales que ha difundido un sentido común en el que se piensa que la mejor forma de vivir es aquella en la que se piensa y trabaja para objetivos individuales, pues sólo a través del mérito se llegará al éxito.

Esta ideología neoliberal ha dado como resultado sociedades en donde los individuos compiten y miran a sus compañeros de trabajo o escuela como rivales a quienes hay que vencer para ganar un aumento, un diploma o un incentivo, entre muchas otras acciones que nos han fragmentado

como sociedades y nos ha imposibilitado la construcción de un proyecto en común a favor de la colectividad.

La idea de construir nosotredad parte de esta reflexión. Surge de la utopía de pensar que “otro mundo es posible”, un mundo en donde el respeto a los derechos humanos de cada persona sea una realidad, en donde cada acción que llevemos a cabo sea a favor de la colectividad y del ambiente, en donde el respeto a la vida sea la primera premisa a tomar en cuenta antes de tomar cualquier decisión política, económica, educativa, cultural, etc.

La construcción de la nosotredad surge como una propuesta de acción crítica, ante la necesidad de revertir prácticas de exclusión, discriminación y violencia que aquejan a las sociedades actuales, producto del hiperindividualismo que se vive. Al respecto Bayón (2019) expresa que:

en la mayoría de las ciudades latinoamericanas, en las que las brechas sociales históricas se consolidaron o profundizaron en las últimas décadas bajo la influencia del neoliberalismo, las experiencias compartidas se han debilitado, disminuido o desaparecido, al mismo tiempo que se han constituido o cristalizado ámbitos segregados y homogéneos de sociabilidad. Esto no significa que los encuentros e interacciones cotidianas entre miembros de clases disímiles hayan dejado de existir —en ocasiones, como dijimos, se habrían incrementado—, sino que ocurren desde experiencias socioculturales distantes y con frecuencia recíprocamente invisibilizadas (p. 9).

Para construir nosotredad será necesario fortalecer y aumentar las experiencias compartidas haciendo de éstas espacios para el diálogo de saberes y la negociación de significados que nos permitan reflexionar, conocernos, escucharnos, replicar y llegar a puntos de encuentro. Desde este punto de partida podremos avanzar para conformar comunidades con intereses comunes en donde practiquemos la solidaridad. Para ello la presencia de instituciones y espacios compartidos favorecen la interacción con el otro como un semejante con igual valor moral que nosotros, promueve los lazos de solidaridad y un sentido de pertenencia común (Bayón, 2019, p. 9).

Este sentido de pertenencia a una comunidad debe construirse desde espacios de convivencialidad, en donde la autonomía esté siempre presente, pero también una responsabilidad para con los otros, pues como lo expresan Lave-Wenger (2003) somos personas-

en-el-mundo, por lo que toda actividad, acción, función y comprensión que se tenga o se lleve a cabo no existe en aislado, sino que repercutirá en los demás.

Autores como Dubet (2015) relacionan la exacerbación de las desigualdades sociales con una crisis de las solidaridades, es decir, un debilitamiento de los lazos sociales (citado en Bayón, 2019, p. 9). La construcción de la nosotredad implica el establecimiento y fortalecimiento de estos lazos mediante el conocimiento de sí mismo, el conocimiento de la otredad, el reconocimiento de procesos de alteridad y la construcción de un nosotros que nos permita mirarnos como parte de un todo para trabajar codo a codo por una vida digna y en la lucha contra toda desigualdad social.

No es tarea sencilla, ya que “en tiempos neoliberales, la solidaridad y la responsabilidad compartidas han sido reemplazadas por el individualismo y la responsabilidad personal, sobre todo, por la culpabilización de los más desfavorecidos para explicar su suerte y destino” (Bayón, 2019, p. 9). Al respecto Ciani (2019) nos dice que:

Hay un “nosotros” —la comunidad— y un “ellos” —los otros—; pero el “nosotros” se encuentra fracturado por la hiperindividualidad que conecta únicamente en lo superficial del consumo, es por tal motivo que aquellos sujetos que no tienen la capacidad de consumir, son concebidos desde la otredad (p. 35).

Conectar con los otros de una manera mucho más crítica, analítica, creativa y solidaria representa un reto que abonará a la construcción de la nosotredad. Se trata de un desafío para las sociedades actuales. Sin embargo, mientras exista la disposición, la esperanza y la utopía, habremos de avanzar hacia ella.

Piedad Ortega (2010) se pregunta: ¿en qué mundo estamos educando, que nos posibilite la construcción de una pedagogía crítica del Nos-Otros? y comparte la analogía de Bárcena (2005), que nos dice que al parecer nos encontramos en “un mundo de monólogos colectivos; uno muy similar al de los niños de 4 y 5 años, en el que a una pregunta de uno el otro responde con otra sobre un asunto que nada tiene que ver con lo formulado por el primero (p. 23)”.

Es un ejemplo muy actual que refleja la escasa necesidad que sentimos por escuchar al otro, debatir, dialogar con él e interesarnos por su pensar o su sentir. Esta indiferencia es común en las

sociedades actuales y se refleja de una u otra manera en cada uno de los espacios que compartimos con el otro.

Dentro de esos espacios se encuentra la escuela y las comunidades educativas, entendiéndolas como aquellas que se conforman por profesores, estudiantes, trabajadores de apoyo y las familias de los estudiantes. Para este trabajo, y dadas las características de la comunidad en la que laboro, pretendo llevar a cabo acciones intencionadas, desde la mediación docente para avanzar en la construcción de la nosotredad en la escuela primaria.

Pretendo un trabajo que nos permita construir lazos y un sentido de pertenencia a la comunidad escolar que nos lleve a procurar al otro, a procurar nuestro bienestar, entendiendo ese nosotros como el grupo conformado por estudiantes, profesores, trabajadores de apoyo y familias.

Para construir nosotredad, como expresé anteriormente, habremos de practicar la responsabilidad colectiva, la empatía y la solidaridad. De este modo se podrán favorecer ambientes de convivencia en el aula, con lo que se espera disminuir las tensiones existentes y fomentar ambientes libres de todo tipo de violencia, exclusión y discriminación. Pero ¿cómo podemos avanzar en la construcción de la nosotredad en la escuela?

En primer lugar, reconociéndonos como sujetos históricos, ubicándonos en un tiempo y espacio determinados. En segundo lugar conociéndonos a nosotros mismos a través del otro y estableciendo condiciones para el diálogo, uno que nos permita conocer a los otros, comenzar procesos de interacción y posteriormente establecer lazos y redes vinculares para conformar una verdadera comunidad. Al respecto Ortega nos dice que:

El sujeto se entiende formado por una trama compleja de vínculos y relaciones sociales que está condicionada histórica, espacial y culturalmente; el sujeto se constituye como tal en el proceso de interacción, entendido como un interjuego en el cual emociones, corporalidad y lenguaje configuran redes vinculares que posibilitan el encuentro entre sujeto, grupo e institución, sosteniendo las tramas de lo social (Ortega, 2010, p. 162).

Posibilitar encuentros, desencuentros y negociaciones con los otros nos permitirá saber de su historia, necesidades, anhelos y se espera que de ese conocimiento surja una auténtica

preocupación y ocupación por su bienestar y el del colectivo. Respecto del reto que significa construir una pedagogía del Nos-Otros, Ortega (2010) menciona que:

La finalidad de una pedagogía del Nos-Otros es ocuparse de la tramitación de un proyecto formativo fundado en imperativos de democracia, solidaridad y justicia; ¡qué bellos y necesarios ideales para una realidad que cada vez se caricaturiza cuando nos reconocemos en las condiciones tan precarias e inhóspitas que se tienen y se ofrecen para asumir este reto: formar a estas nuevas generaciones de niños y jóvenes en un mundo en el que nadie tiene autoridad porque nos habita el imperio de la impotencia, del miedo y de la resignación! (p. 162).

Como antídoto ante esa impotencia, miedo, resignación y apatía podemos dar orientación a nuestro trabajo como docentes desde los referentes de la Pedagogía de la esperanza (Freire), la Pedagogía de la autonomía (Freire) y la Pedagogía de la liberación (Freire).

La esperanza nos servirá para avanzar en el desarrollo de nuestra autonomía, misma que nos adentrará en el camino hacia nuestra liberación de las ataduras que no nos permiten acercarnos y escuchar al otro, comprenderlo, solidarizarnos, apoyarnos y acompañarnos en este camino llamado vida.

La construcción de la nosotredad en la escuela nos demanda llevar a cabo una pedagogía del Nos-Otros, una práctica democrática sensible al contexto y políticamente transformadora (Ortega, 2010, p. 170), por lo que habremos de practicar nuestra responsabilidad y solidaridad para con el otro.

Considerando lo anterior, me pregunto ¿desde qué filosofía de la educación puedo trabajar la pedagogía de las diferencias, la construcción de la nosotredad y una pedagogía de la esperanza que me permita -nos permita- transformarnos, unirnos y contribuir a la lucha contra las desigualdades sociales?

2.2 Una construcción de lo pedagógico: de la mirada crítica al proceso de mediación

Para la construcción de una pedagogía de la esperanza que nos lleve a convertir los procesos de aprendizaje en espacios para la transformación social, requerimos posicionarnos políticamente respecto al papel de la escuela en las sociedades actuales.

En este sentido encuentro a la Pedagogía Crítica y a las Pedagogías Críticas del Sur como filosofías de la educación desde las que puedo cuestionar mi práctica docente para comprenderla y transformarla, así como para hacer de la labor educativa una actividad que nos ayude a reconstruirnos como seres humanos. Esta reconstrucción se dará a través de la toma de decisiones críticas y creativas, tanto en colectivo como de manera personal, que deberán apuntar a la búsqueda de una vida autónoma y solidaria, entendiéndonos como ciudadanos del mundo. Retomando el discurso de Mejía (2011), se trata de trabajar para lograr una educación:

sostenida en principios como el respeto radical a la vida, la solidaridad, la generosidad, el amor; el propósito por la construcción real y permanente de una democracia integral que sea de todos y todas y para ellos; el esfuerzo por conjurar el poder excluyente y opresor en todas sus formas y en cualquier espacio en el que éste exista; y el compromiso de no convertir al ser humano en un medio para ningún fin (p. 8).

Para asumir este reto político, educativo y conceptual encuentro a la mediación docente como la visión que me va a permitir relacionarme de manera horizontal con mis estudiantes y demás miembros de la comunidad escolar, así como acompañarnos en este proceso en donde habremos de construir aprendizajes situados, entendiéndolos como aquellos que se construyen a partir del contexto en el que nos desarrollamos pero que, a su vez, van reconstruyendo y deconstruyendo el contexto. Para ello, la participación y las relaciones que establezcamos serán muy importantes, pues los aprendizajes se lograrán mediante un proceso de co-construcción.

2.2.1 Pedagogía Crítica

Ante la importancia de plantear una forma de trabajo que atienda a las necesidades de la sociedad actual, encuentro a la Pedagogía Crítica como referente teórico idóneo para sustentar el trabajo de investigación-acción emancipatorio. Este referente permite cuestionar a las prácticas

educativas que se llevan a cabo en las escuelas y que, hasta el momento, no han dado el resultado deseado. También brinda elementos teóricos para sustentar la propuesta de acción que permita que estudiantes y docentes podamos reconstruirnos como seres humanos, al tomar decisiones críticas para una vida autónoma, digna y transformadora, de tal manera que avancemos hacia una sociedad justa.

La Pedagogía Crítica surge de la Teoría Crítica, teoría desarrollada por los fundadores de la Escuela de Frankfurt. Sus argumentos se sustentan en los cuestionamientos que se hacen a la sociedad de consumo, en la que se generan todo tipo de desigualdades, alienación y autoritarismo. El propósito de esta crítica es modificar el orden social establecido y transformar la concepción de sujeto que se tiene.

La Escuela de Frankfurt se ha dedicado principalmente a construir y a fundamentar un discurso crítico en torno a la sociedad industrial, y en su última etapa, sobre la sociedad postindustrial. Se cuestionan el valor de la tecnología en relación al progreso, analizan el valor de la razón instrumental como medio para alcanzar unos intereses particulares y el papel de la técnica al servicio de los grupos sociales dominantes. (Ayuste, 1998, p.36).

Desde esta vertiente teórica se cuestiona la manera en que las clases hegemónicas controlan los factores que definen a la sociedad misma; y se identifica a la clase que inconscientemente no ejerce el poder que tiene y se torna como un grupo vulnerable, pero mayoritario, que únicamente tiene como función servir a los intereses de las clases en el poder. De esta manera, la Teoría Crítica pretende habilitar a los sujetos en la consciencia de sus faltas y vacíos para que puedan ejercer el poder que tienen a favor de la defensa de su libertad y su autonomía, conceptos fundamentales para la creación de la Pedagogía Crítica.

“La teoría educacional crítica tiene una profunda deuda con sus progenitores europeos. Varios teóricos, Henry Giroux, por ejemplo, continúan abrevando en los trabajos de la Escuela de Frankfurt de la teoría crítica” (Mc Laren, 1994, p. 195). De esta teoría surge la preocupación de considerar a la educación formal como uno de los medios para llevar a cabo la transformación social de la que se habla, acentuando la importancia de factores sociales, políticos, económicos, biológicos, históricos, psicológicos y culturales al momento de llevar a cabo la reflexión respecto a las complejidades sociales que vivimos.

Desde esta perspectiva ya no se debe pensar en el profesor como el transformador de los estudiantes, sino en la conformación de comunidades para que el aprendizaje se construya a través del diálogo surgido en el colectivo, en donde los participantes lo hagan desde su propia perspectiva y la de su cultura, fomentando con esto las relaciones interculturales.

Todo grupo escolar presenta características diversas, en conocimientos, ritmos de aprendizaje, ideologías, creencias, costumbres y tradiciones, entre otras, así lo es el grupo con el que desarrollo mi práctica docente. Es dentro de éste donde existe la posibilidad de conocer y compartir esas diferencias, para constituir a cada integrante como parte de un colectivo de trabajo.

Al adentrarse en este enfoque de trabajo intercultural se debe resaltar la necesidad de reflexionar sobre las relaciones de poder que se dan dentro de la escuela y del salón de clases. En la Pedagogía Crítica se cuestiona, a la escuela, porque se piensa en ella como un aparato de reproducción de la ideología hegemónica, sin embargo, al mismo tiempo se valora su función social y se le defiende como un espacio en donde se debe dar la reflexión sobre la realidad y se debe propiciar la creatividad para proponer acciones de transformación.

La vinculación de la teoría con la práctica es fundamental desde esta visión, pues existe un diálogo entre una y otra que las lleva a transformarse. La teoría orienta a la práctica, mientras que ésta, a su vez, aporta saberes para que la teoría reformule sus concepciones, siempre tomando en cuenta a la autonomía como el fin último.

Este objetivo sólo será posible en la medida en que la educación dé a los estudiantes el conocimiento emancipatorio del que nos habla Jürgen Habermas en su Teoría de la Acción Comunicativa. “La Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas explica la posibilidad de realización del cambio social a partir del acto comunicativo y de la capacidad discursiva de las personas; por tanto, le otorga a ésta la posibilidad de desarrollar acciones para la emancipación” (Ayuste, 1998, p. 37).

El discurso como medio de comunicación es también un medio de emancipación, el cual sólo puede ser justo en la medida en la que se apegue a la verdad, pues de ella se deriva la libertad

creadora, y el desciframiento de esta verdad implica el cambio en las relaciones de poder, primer indicio de la transformación social que se procura.

Estos fines libertadores no deben ser oprimidos con la desesperanza que trae la idea de que son imposibles de realizar, puesto que el ser humano, al tener consciencia de su realidad y de su historia, es capaz de dirigir su vida y lograr la autonomía que le permitirá transformarse a sí mismo, y con ello, al mundo que le rodea.

La Pedagogía Crítica proporciona dirección histórica, cultural, política y ética para los involucrados en la educación que aún se atreven a tener esperanza. Irrevocablemente comprometida con el lado de los oprimidos la Pedagogía Crítica es tan revolucionaria como los primeros propósitos de los autores de la declaración de la independencia: dado que la historia está fundamentalmente abierta al cambio, la liberación es una meta auténtica y puede alumbrar un mundo por completo diferente (Mc Laren, 1994, p.196).

Podemos ser partícipes de esta propuesta de transformación social, en la medida en que la práctica docente se fundamente en la investigación, reflexión y reformulación de la propia práctica. Esta práctica que debe estar orientada a propiciar un diálogo permanente entre estudiantes y profesores, diálogo que deberá llevarnos a la reflexión de las complejidades sociales que vivimos, tomar una postura antes ellos y proponer acciones a desarrollar para transformar nuestra realidad.

Considerando estas complejidades sociales y tomando en cuenta que los contextos latinoamericanos muestran características particulares, otro referente es el de las Pedagogías Críticas del Sur.

2.2.2 Pedagogías críticas del Sur

Ante las problemáticas sociales que actualmente aquejan a América Latina, como lo son la crisis alimentaria, falta de trabajos dignos, explotación, delincuencia, corrupción, impunidad, secuestros, feminicidios, falta de servicios asistenciales, devastación de nuestro entorno, contaminación, discriminación y analfabetismo, así como la criminalización de las protestas sociales que se pronuncian a favor de la vida democrática y los atentados contra la vida y los

derechos humanos de aquellas organizaciones gubernamentales hegemónicas que se manifiestan a favor de conservar, acrecentar y legitimar los privilegios que ellos mismos se han otorgado, se hace necesario que las sociedades nos organicemos y planteemos una propuesta de acción y resistencia que nos permita creer que “otro mundo es posible”.

En lo que concierne a educación, considero que conocer experiencias de los proyectos de educación popular gestados desde la visión de las Pedagogías Críticas del Sur, puede ampliar y sensibilizar nuestra mirada como docentes. Un proyecto de educación popular implica mucho más que analizar las prácticas educativas para mejorarlas y “lograr aprendizajes”, pues se plantea como la conformación de una comunidad de aprendizaje en donde el respeto a la vida, el respeto a los derechos humanos y su concreción en el desarrollo social, sean la máxima aspiración.

En este sentido, la educación popular, tiene como tarea principal empoderar, tanto a personas como a colectivos, con la finalidad de construir nuevos horizontes de vida personal y social. Como lo expresa Mejía, se trata de una Educación Popular:

Sostenida en principios como el respeto radical a la vida, la solidaridad, la generosidad, el amor; el propósito por la construcción real y permanente de una democracia integral que sea de todos y todas y para ellos; el esfuerzo por conjurar el poder excluyente y opresor en todas sus formas y en cualquier espacio en el que éste exista; y el compromiso de no convertir al ser humano en un medio para ningún fin (2011, p. 7).

Como profesora de educación básica, me pregunto de qué manera podemos organizarnos con las comunidades en las que laboramos para conformar un proyecto que considere los referentes de la educación popular que, por un lado, nos permita establecer lazos que nos motiven a trabajar por un bien común y, por el otro, nos lleven a vivir, aprehender y exigir la democracia.

Tal vez el gran vacío que tenemos, la gran carencia que experimentamos, es que la democracia sigue siendo enseñada y no aprehendida y al no verse como cultura, es difícil que los actores excluidos, desiguales y segregados, puedan organizar sus intereses para representarlos en el ámbito de lo público. Es allí donde emerge lo público popular, en esa disputa de sentidos y orientaciones de la sociedad (Mejía, 2011, p.147).

La respuesta no es sencilla y no existe un manual o pasos a seguir que a todos los involucrados nos funcionen. Sin embargo, también es claro que podemos encontrar tantos caminos como interesados haya en construir este proyecto, lo cual resulta esperanzador, nos invita a dejar de lado pesimismo y a plantear una propuesta crítica, creativa y contrahegemónica que nos permita desaprender, reflexionar y plantear nuevas rutas.

Pero ¿qué tipo de aprendizaje se requiere para informarnos, reflexionar sobre la vida cotidiana, empoderarnos y construir un proyecto a favor de la colectividad? Desde los planteamientos de las Pedagogías del Sur, resulta necesario llevar a cabo un proceso de descolonización de los saberes, este proceso “...permite recuperar nuestros propios aportes —invisibilizados por influencias eurocéntricas— que homogenizaron el saber y opacaron el reconocimiento de las prácticas locales, amparados por la división capitalista en países desarrollados y subdesarrollados, desvalorizando nuestras experiencias y saberes” (Mejía, 2011, p.8).

Desde esta postura crítica, la educación no puede dejar de verse como un acto político que nos permite ser partícipes de “la multiforme resistencia a un monstruo codicioso que se oculta tras de los más variados disfraces” (Bartra, 2014, p.22). Ese monstruo llamado capitalismo que en el ámbito educativo ha fomentado y normalizado prácticas de enajenación, exclusión, alienación, discriminación y violencia.

Para llevarlo a cabo se ha valido de acciones y discursos en torno a “ la calidad de la educación”, eficiencia, eficacia, competencia e, incluso, “estándares de calidad”, como si en lugar de la formación de seres humanos, de objetos se tratara. Con ello dá a la educación un carácter meramente utilitarista que muy lejos está de contribuir al desarrollo de sociedades democráticas. Sociedades necesarias para el desarrollo holístico que se involucran en movimientos a favor del respeto a la dignidad humana.

Mejía (2011) hace un llamado a visibilizar los aportes latinoamericanos y, a través de una revisión de diversas propuestas de Pedagogías del Sur, encuentra en todas estas “persistencias” que pueden ayudar a encaminar una propuesta propia con base en un posicionamiento ético, crítico y creativo. Al respecto menciona que:

Desde una postura amplia incluyente es preciso afirmar los núcleos que persisten y dan cierta identidad a nuestras intervenciones. Estos actúan como lupas desde las cuales explicar nuestra intervención, evaluarla y enrumbarla. Estas persistencias son:

- El pensamiento crítico para el análisis de la realidad política, social, cultural, económica, en el sentido de avanzar hacia la emancipación personal y social.
- Una intencionalidad política emancipadora.
- El reconocimiento del rol de los sujetos populares como actores de su emancipación. Entender a los sujetos en sus múltiples dimensiones: racionales, afectivas, lúdicas y trascendentes.
- Procesos pedagógicos que interactúan con tales dimensiones para la transformación personal y social.
- Metodologías y estrategias de trabajo que contribuyen a que los sujetos se construyan como personas activas, participativas, sujetos sociales de derechos y ciudadanos aportando al bien común (2011, p. 10-11).

Desde esta mirada, considerando estas persistencias, es necesario reconocer a la educación como un acto político que, si bien ha sido utilizado para contribuir a los fines de consumo del neoliberalismo, también puede ser crucial en la construcción de aprendizajes que empoderen a quienes participamos en el proyecto, con el propósito de plantear y llevar a cabo acciones encaminadas al desarrollo de las sociedades.

Para lograr esta construcción de aprendizajes críticos y creativos, desde el punto de vista sociocultural, resulta de vital importancia considerar que en una comunidad, todos los integrantes nos asumimos como educadores populares, pues todos tenemos saberes y experiencias que aportar y que aprender del otro, por lo que las organizaciones de tipo jerárquico no tienen lugar.

Se trata de dar voz a cada uno de los integrantes de la comunidad. De respetar, valorar y apreciar su persona, sus saberes, sus experiencias, su cosmovisión y su manera de involucrarse en su comunidad. Esta visión constituye una importante lucha contra la injusticia, la discriminación y la exclusión.

“Todos..., desde su lugar, desde la producción de su nivel y desde una opción como educadores populares, buscan impugnar la exclusión y reconstruir el tejido social construyendo el

empoderamiento de los relegados, desiguales y excluidos, y haciendo presentes y conscientes estas dinámicas en la sociedad. (Mejía, 2011, p.117).

Para posicionarse contra la exclusión y a favor de la interculturalidad es preciso dar valor y sobre todo respetar a las cosmovisiones, intereses y saberes previos de cada miembro de la comunidad. Estos elementos son necesarios para llevar a cabo una negociación cultural que, mediante el diálogo de saberes, nos permitirá encontrarnos con los diferentes y reconocer los distintos ámbitos de interacción e incidencia de la educación en los que participamos y podemos participar.

Esta participación puede ser desde los procesos más individuales, es decir, desde la manera como cada persona accede a las primeras formas de lo social (individuación), la interacción e incidencia en procesos de socialización, hasta manifestaciones más articuladas al ejercicio de lo público y a la participación en la construcción y participación en movimientos (Mejía, 2011).

El reconocimiento de los diferentes ámbitos de interacción e incidencia de participación constituye la base para reconocernos, posicionarnos y plantearnos como meta nuestra participación en la vida pública y en la construcción de movimientos sociales, entendidos como la organización con los otros, para exigir y practicar el respeto a los derechos humanos (y no únicamente los personales) y trabajar para el bien común.

Pero ¿qué implica un proceso de negociación cultural?, para que se dé una negociación entre culturas habrá de existir un diálogo entre “saber cotidiano” y “saber elaborado”, diálogo que constituye un elemento central de todo proceso de mediación educativa. Además, este diálogo de saberes debe basar su acción en el reconocimiento de las diferencias y la diversidad cultural, por lo que no hay cabida para un saber homogéneo, un pensamiento único que pretenda imponer su visión ante los demás.

Este diálogo de saberes habrá de propiciar negociaciones que nos permitan construir elementos comunes de diferenciación, así como la construcción de nuevos saberes y la recontextualización que nos permita acceder a un empoderamiento real. ¿Qué será necesario recontextualizar? Teorías, saberes, metodologías, procesos de aprendizaje, concepciones pedagógicas, técnicas, recursos, explicaciones e interpretaciones.

El reconocimiento de esos saberes culturalmente diferenciados, los coloca en negociación permanente con los conocimientos disciplinarios y muestra en este ejercicio de producción de su saber la manera como los enriquecen y los complementan, y en algunos casos en su diferencia, se establecen como otros desde sus epistemes particulares y no asimilables a otras (Mejía, 2011, p.130).

Al lograrse un aprendizaje reconstructivo, se re-construyen las vivencias que, a su vez, generarán acciones que propiciarán nuevos intereses. De lo que aquí se trata es que, nuevos intereses constituyan la base, para que cada uno de nosotros construya motivaciones con capacidad de acción, misma que deberá verse reflejada en una necesidad de formación que nos permita transformarnos y transformar, de manera conjunta, nuestra realidad. Desde esta perspectiva:

...la negociación da forma a la posibilidad de organizar agendas, luchas, para hacer posible una acción compartida por los diferentes que buscan transformar las condiciones de injusticia y desigualdad en que se encuentran para que emerja la transformación y la emancipación como parte del proceso social, político o educativo planteado (Mejía, 2011, p.130).

Hacer posible esta lucha compartida contra las desigualdades sociales, es tarea compleja. Sin embargo, podemos avanzar a pasos agigantados si, como comunidad, logramos construir mediante diferentes estrategias saberes contextualizados, vivenciales, autoconscientes, para la transformación-acción, para la individuación, para la socialización, críticos, reconstructivos, co-constructivos y de participación en procesos de movimiento social. Conocimientos que podremos construir si aprendemos a desaprender.

Si el trabajo que emprendamos -considerando los referentes de los proyectos populares desde las Pedagogías del Sur- tiene como sustento filosófico, ético y pedagógico a la negociación cultural, la interculturalidad y el diálogo de saberes tendrán que estar presentes en todo momento de trabajo de la comunidad de aprendizaje, considerando siempre la diferencia humana como el enriquecimiento mutuo y no como la limitante para convivir o la razón para discriminar, excluir o pretender colonizar al otro. Al respecto Mejía (2011) expresa que:

En este sentido, toda acción educativa es un ejercicio de negociación cultural, a través de la cual la interculturalidad se presenta como eje de toda práctica educativa no homogeneizante, en cuanto toma forma en el reconocimiento de lo diferente, que a través del diálogo explicitan su identidad pero que al emprender la acción deben negociar para reconocer qué de lo diverso va a ella y es susceptible de producir procesos de transformación y modificación de prácticas (p. 130).

Por último, es necesario reconocer que, desde las reflexiones de Mejía (2011), existen dos grandes ámbitos de transformación y acción: los aprendizajes de individuación social y los aprendizajes para la institucionalidad social.

Los aprendizajes de individuación social tienen que ver con los procesos de traducción que se dan en un contexto cultural específico que articulan al individuo con la sociedad. Esta articulación permite a cada miembro de la comunidad, recuperar su experiencia y reconstruirla, así como llevar a cabo un proceso de conceptualización-acción.

En segundo lugar, se encuentran los aprendizajes para la institucionalidad social que tienen que ver con la necesidad de crear escenarios de organización, movimiento y resistencia. Éstos deben ser espacios para transformar a las instituciones pues constituyen un nivel de acción mucho más complejo que los aprendizajes de individuación social. ¿Por qué? Porque producen conciencia práctico-moral, amplían los niveles de acción en los que hemos de involucrarnos para la resolución de conflictos públicos, constituyen un cambio importante en las formas sociales de actuar y modifican la vida cotidiana al propiciar una nueva cultura política micro-macro.

Ante estas realidades complejas, es apremiante comenzar a trabajar, como educadores, en la construcción de comunidades en donde, a través de un proceso constante de negociación cultural y diálogo de saberes, todos los involucrados, nos reconstruyamos, aprendamos, desaprendamos, deconstruyamos imaginarios, nos empoderemos y nos organicemos para reconstruir un tejido social que nos permita trabajar, de manera crítica y creativa a favor del desarrollo social y en contra de cualquier forma de dominación y explotación que exista y pudiese existir.

Desde esta postura se considera al estudiante como un participante activo en su proceso de formación holística, tomando un papel en el que tiene que cuestionar, investigar, proponer, analizar, reflexionar, argumentar, emitir juicios críticos, formular sus propias opiniones, debatir,

interpretar, dialogar, y tomar decisiones encaminadas al desarrollo de su potencial. Pero ¿qué papel juega el docente?

2.3. Mediación docente

En la actualidad, existe debate y desacuerdo sobre la concepción que se tiene de la escuela y el papel que ésta debe tomar en la sociedad, así como del rol que los docentes y estudiantes desempeñan, la manera en la que se desenvuelven y aprecian la realidad y el concepto que cada visión tiene de “aprendizaje” y las formas en las que éste se dará.

Para algunos las prácticas escolares deben basarse en el orden y la autoridad, el maestro se considera dueño del conocimiento y del método, nada se deja al azar, interpretación o realización de propuestas, ya que el método garantiza el dominio de las situaciones y de lo que ha de ser aprendido. En esta forma de trabajo se refuerza el verbalismo, autoritarismo, la domesticación, verticalismo y el freno al desarrollo afectivo y social.

El verbalismo protagoniza esta forma de trabajo, pues las exposiciones por parte del profesor sustituyen a la lectura, la observación y la experimentación, así como la participación del alumno, por lo que el profesor es quien acerca al alumno al objeto de conocimiento.

En esta escuela “Se respeta un rígido sistema de autoridad; quien tiene la mayor jerarquía es quien toma las decisiones, que resultan vitales para la organización, tanto del trabajo como de las relaciones sociales, y el alumno, que es el que está al final de esta cadena autoritaria, carece de poder” (Pansza, 2015, s/p).

Otra manera de concebir la escuela es aquella en donde la misión u objetivo del educador es crear las condiciones necesarias para que el alumno pueda desarrollar sus aptitudes. En esta concepción se atiende al desarrollo de la personalidad de los alumnos, valorando sus motivaciones e intereses; se intenta liberar a los alumnos, dando otro concepto al término “disciplina”, favoreciendo la cooperación; se trabaja el desarrollo de la creatividad y el fortalecimiento de las diversas formas que tenemos para comunicarnos.

Además de estas dos formas de concebir a la escuela, existe otro modelo en el que la tecnología juega un papel importante, que plantea el desarrollo de un pensamiento ahistórico, formal y científico en donde la lógica y la objetividad deben guiar las “conductas observables” de los sujetos. Para esta visión el profesor debe ser el “controlador” de estímulos, respuestas y reforzamientos, por lo que:

Se destaca que el proceso debe centrarse en lo que puede ser controlado, en lo explícito. Lo implícito no cae dentro de la consideración de la ciencia y, por lo tanto, tampoco se ocupa de ello la psicología, la pedagogía o la didáctica, entre otras disciplinas que estudian el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Surge así la tecnología educativa, entendida no sólo por el uso de las máquinas de enseñanza, o la elaboración de objetivos de aprendizaje, sino como una corriente nueva en educación, que, si bien se presenta con un carácter eminentemente técnico, instrumental, escéptico, neutral, se fundamenta en el pensamiento pragmático de la psicología conductista, en el análisis de sistemas, en la formación de recursos humanos de corte empresarial, etc. (Pansza, 2015, s/p).

Por último, a mediados del siglo XX surge una visión de la educación que cuestiona radicalmente las perspectivas anteriormente descritas, manifestándose a favor de la reflexión colectiva entre maestros y alumnos sobre problemáticas sociales, es decir, a favor de la creación de comunidades de investigación, lo cual implica la crítica radical de la escuela, sus métodos, relaciones e ideología. Esta corriente:

...aplica una didáctica crítica; toma conceptos que habían sido cautelosamente evadidos, tales como el autoritarismo, lo ideológico y el poder, y declara abiertamente que el problema básico de la educación no es técnico, sino político. Incorpora también elementos del psicoanálisis en las explicaciones y análisis de las relaciones sociales en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Pansza, 2015, s/p).

Para llevar a cabo este trabajo, profesores y alumnos deben asumir papeles diferentes a los que tradicionalmente han desempeñado, recuperar su voz, el derecho al análisis y reflexión, tomar el papel de investigadores con participación constante dentro de la comunidad que conforman, así como realizar actividades y tareas que desarrollen sus habilidades del pensamiento, capacidad crítica, capacidad creativa y capacidad de acción que lleve al desarrollo de una sociedad justa.

Este trabajo, como se ha mencionado anteriormente, se posiciona desde esta última visión, por lo que encuentro a la **mediación docente** como la forma de intervenir en la práctica educativa para dar un sentido humano y crítico a mi trabajo docente y a su vez considerar al estudiante como un agente activo en su propio proceso de aprendizaje y desarrollo integral.

La mediación pedagógica se caracteriza por ser una visión en la que el docente está consciente de que muchas de las actividades por las cuales se construye la cultura, se llevan a cabo en la escuela, por lo que las acciones intencionadas que lleva a cabo el docente con el grupo con el que trabaja, son de vital importancia para la socialización del conocimiento y la construcción de nuevos aprendizajes. Pero, ¿Qué tipo de aprendizajes acompañará un docente mediador?

Para el docente mediador existe claridad entre lo que Ausubel (1983) reconocía como aprendizaje significativo y aprendizaje mecánico y orienta su práctica a la construcción de aprendizajes significativos. Para lograr aprendizajes significativos es necesario que las nuevas aportaciones se relacionen de manera sustancial con los saberes previos de los estudiantes, es decir, con lo que ellos ya saben. Para esta visión es de vital importancia comprender lo que se aprende, para lograr una mejor organización de los conceptos previos y tomarlos como base para lograr estructuras mentales más complejas.

Cuando el aprendizaje es mecánico o repetitivo, es complicado relacionar la información recién adquirida con el bagaje cultural que se tiene, lo que dificulta la organización de los conceptos previos con los nuevos y propicia una relación superficial entre el contenido y la estructura cognoscitiva.

Dado que el proceso de aprendizaje se constituye por complejos procesos mentales, desde la postura de la mediación pedagógica, el papel del docente es clave para el desarrollo del pensamiento complejo de los estudiantes y el logro de los propósitos educativos. Pues es quién planifica y pone en marcha aquellas actividades que, desde su conocimiento, creatividad y experiencia, propiciarán conflictos cognitivos en los estudiantes que los llevarán a construir estructuras mentales cada vez más complejas.

Estas estructuras mentales no son resultado de lo que el docente aporta a los estudiantes, ni únicamente de lo que los estudiantes aprenden al desenvolverse en su contexto, sino el resultado de las actividades que llevamos a cabo docente y estudiantes de manera conjunta. Es en estas interacciones en donde se da el diálogo, el debate, la argumentación, la ejemplificación, el análisis y la información necesaria para la construcción de un aprendizaje nuevo. Al respecto encuentro que:

La reconstrucción de conocimientos no se da por la transmisión de conocimientos del docente al estudiante, ni por la construcción espontánea del estudiante en el contexto de la actividad sensomotriz dirigida por el docente. Por el contrario, esta reconstrucción se genera a partir de la interacción docente-estudiante, en la que con el apoyo del docente, el estudiante se apropia de conocimientos científicos construidos por la humanidad en el transcurso de su historia, en el contexto de una actividad fundamentalmente mental, que va acompañada de una actividad sensomotriz.

Lo fundamental aquí es la adquisición de un aprendizaje significativo, independientemente de si se adquiere en forma receptiva o por descubrimiento, que contribuye a impulsar el desarrollo del estudiante, de forma que este pueda organizar y estructurar cada vez mejor sus representaciones de la realidad en que se desenvuelve y pueda actuar en concordancia” (Contreras, 1995, p.14).

La medicación pedagógica se plantea como un reto para nosotros los docentes, en el que hemos de conformar una comunidad con nuestros estudiantes, cuyo propósito sea el logro de aprendizajes significativos y el desarrollo de la autonomía. Autonomía que ha de aportar cuestionamientos sobre la realidad y el contexto en el que se vive, una postura ante esta realidad y un plan de acción para llevar a cabo en su vida cotidiana.

En la mediación “El docente constituye un factor importante en los procesos de aprendizaje, en cuanto cumple una función de organizador situado, dado que presenta y organiza determinado tipo de saberes o destaca aquello que considera importante” (Alzate, 2005, p.1). Al llevar a cabo actividades de selección y organización de la información que ha de trabajarse con los estudiantes, está contextualizando y con ello acercando los saberes, haciéndolos pertinentes y significativos para la comunidad escolar.

La mediación se constituye por todas aquellas acciones que lleva a cabo el docente para favorecer el aprendizaje de sus estudiantes. Proceso que se lleva a cabo mediante diversos apoyos, recursos y estrategias que ha de organizar de acuerdo con las características del grupo con el que trabaja y el contexto en el que se desenvuelve dicho grupo. “Aquí la mediación puede ser entendida como el conjunto de instrumentos de carácter cognitivo, físico, instrumental que hacen posible que la actividad cognitiva se desarrolle y logre las metas propuestas” (Alzate, 2005, p. 2). Estos procesos de mediación deben:

...enriquecer el vocabulario del alumno con nuevos conceptos que le permiten reconfigurar los propios, dando origen a nuevas ideas, accediendo a una nueva información. Para producir este nuevo conocimiento se requieren mediaciones, en éstas los sistemas gráficos o de signos hacen posible lo que Vigotsky y Piaget, denominaron proceso de internalización. (Alzate, 2005, p.3).

Al enriquecerse el vocabulario, el estudiante accede a nuevas formas de representar y comprender el mundo que le rodea, a la vez que amplía la capacidad con la que cuenta para verse a sí mismo como partícipe de ese mundo y desarrollar una personalidad que le permitirá interactuar con los demás, aprender de esas interacciones y transformar su realidad.

Al hablar de un proceso de mediación pedagógica se hace referencia a la estrecha relación que existe entre el docente, junto con las actividades que plantea y el estudiante, así como a la importancia que tiene esta relación para el aprendizaje. Sin embargo, además de existir la mediación pedagógica, en el trabajo cotidiano del docente crítico se da la mediación pedagógico-didáctica que tiene que ver con la relación que se establece entre el estudiante y el objeto de estudio, es decir la relación entre el contenido o lo que ha de aprenderse y el estudiante. La mediación pedagógico-didáctica:

...se define como un sistema de regulación en el sentido amplio del término, en cuanto que ella interviene a la vez como modalidad de regulación en la determinación de una estructura exterior, diferente, y como acción que procura sentido al objeto, haciéndolo deseable para el sujeto. En este segundo sentido, la mediación es de orden intrínseco. Ella “surge de una acción exterior y constituye, de una parte, un medio (médium) de intervención”. Esta segunda mediación, de orden didáctico, “se apoya en el sistema de regulación objetivo”, es decir, sobre la mediación intrínseca al proceso de objetivación (Alzate, 2005, p.4).

Para la tarea de mediación didáctica, los docentes debemos valernos de nuestras capacidades, conocimientos y experiencia, así como de los recursos con los que contamos, para plantear estrategias con las que estemos en posibilidad de propiciar el diálogo con y entre nuestros estudiantes. De igual manera será importante tomar el papel de maestros ignorantes (Rancièrè, 2013) y tomar en cuenta las propuestas de nuestros estudiantes, que muchas de las veces son mucho más complejas, interesantes y creativas.

“La mediación es entonces pedagógico-didáctica porque ella recurre simultáneamente a las dimensiones psicopedagógicas -la relación con el o los alumnos- y a las dimensiones didácticas -la relación con el saber o los saberes-” (Alzate, 2005, p.4). Estas características de la mediación, permiten al docente hacer uso del liderazgo que tiene para construir aprendizajes con sus estudiantes, aprender de ellos, construir con ellos, así como acompañarlos en el descubrimiento del poder que tienen y que pueden ejercer. Poder que podrán utilizar para desarrollar su autonomía, ser partícipes activos de su proceso de aprendizaje y de el de sus compañeros. Lo anterior, valiéndose de las relaciones interpersonales horizontales que establecemos en el aula y las relaciones (en sus diferentes manifestaciones) que establecemos entre los estudiantes y los saberes.

Llevamos a cabo la mediación cuando, según Piaget, estamos favoreciendo de manera constante el proceso entre el desequilibrio y equilibrio cognitivo. Esto debido a que cuestionamos aquello que hemos aprendido, reflexionamos sobre ello, agregamos información que puede contradecir o complejizar dicho aprendizaje, volvemos a analizar el conjunto de datos y de esta manera, reconstruimos nuestro conocimiento y ampliamos nuestras estructuras mentales. Este conflicto cognitivo y la construcción de aprendizajes significativos se logrará a través de las diversas interacciones que se den en la comunidad y las actividades que propongamos como docentes.

Esa constante búsqueda de nuevas formas para causar conflicto cognitivo y con ella la creación de nuevas estructuras mentales a través del desequilibrio y equilibrio cognitivo, es lo que justifica afirmar que la mediación pedagógica está relacionada con las ideas piagetianas del desarrollo cognitivo (León, 2014, p. 139).

Además, para que este proceso de mediación nos lleve a la construcción de aprendizajes significativos, las experiencias que se tengan en la escuela deben de ser de interés para los estudiantes. Estas experiencias serán interesantes en la medida en la que se apeguen a su edad, su contexto y la realidad en la que se desarrollan. Si estas experiencias les son interesantes, la tarea de aprender les resultará agradable y placentera.

Si el docente mediador toma en cuenta la motivación como un elemento importante para lograr la construcción del aprendizaje, seguramente observará mayores avances en el proceso. Esto debido a que la disposición del estudiante para construir nuevos aprendizajes al involucrarse con su comunidad y una actitud positiva para llevar a cabo las actividades planteadas es necesaria para la significación de lo que se aprende y su posterior aplicación en la realidad.

Además, si el estudiante se siente escuchado y se incorporan sus saberes, opiniones y propuestas, será más sencillo apoyar su proceso de desarrollo del pensamiento complejo y él mismo lo irá construyendo en la medida en la que se involucre en las acciones intencionadas.

Al saberse escuchado y tomado en cuenta, la escuela le está mostrando, mediante el ejemplo, que su participación y autonomía de pensamiento y acción en éste y otros espacios sociales es importante. Por lo que, un papel docente autoritario y un estudiante sumiso que piensa que su función en la escuela es únicamente obedecer al docente, no es válida para esta postura.

Al respecto, Freire “concebía el acto educativo como un proceso dialogal y social entre iguales, donde el docente debe incitar a la emancipación, por lo que el papel autoritario y directivo queda atrás, de tal manera que el carácter mediador de esa pedagogía posibilita las condiciones para que los oprimidos construyan su propio proceso emancipador” (Freire en León, 2014, p. 141).

Si el docente mediador, pretender empoderar a sus estudiantes y empoderarse a sí mismo mediante las actividades escolares cotidianas, ha de escuchar su voz, considerar su voto y propiciar la constante oportunidad de participación, expresión de sus ideas y emociones, planteamiento de propuestas, propiciar la reflexión sobre la realidad y posicionarse con sustento en principios éticos. Esta labor no es tarea sencilla, puesto que:

Propiciar en las aulas una mediación pedagógica en busca de la construcción de mejores conocimientos requiere romper con el paradigma de que educación es la transmisión de conocimientos del profesorado hacia los educandos, es necesario crear y practicar una educación donde el diálogo, la acción mental, el debate y las experiencias significativas sean prácticas cotidianas.

Desde esta perspectiva teórica, el docente asumirá el papel de guía que propondrá actividades nuevas que originen conflicto cognitivo en sus estudiantes, por otro lado, el educando será protagonista de su proceso, buscará soluciones a los conflictos, pensará, reflexionará y formará un criterio propio (León, 2014, p. 142).

Este criterio propio, desde una visión de la educación crítica-emancipatoria, deberá tener como propósito el hecho de que cada acción que lleve a cabo nos acerque cada vez más a lograr un bienestar colectivo y una vida digna.

Considerando que la mediación da vital importancia a la participación de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, también es necesario afirmar que esta postura reconoce la diversidad que existe entre esos estudiantes y la riqueza que significa esta diversidad, por lo que “en la mediación pedagógica los ritmos de aprendizaje de cada individuo son respetados, la persona profesional de la educación no está destinada a transmitir una serie de contenidos, sino que se avoca a que el educando logre reflexionar acerca de lo que hace o podría hacer con el objeto de aprendizaje” (León, 2014, p. 142).

Si se respetan esos ritmos de aprendizaje y se trabaja mediante un enfoque intercultural, habrá mayor posibilidad para la construcción de diálogo, espacios de aprendizaje y convivencia que, a su vez, permitirán dar sentido a los aprendizajes que se van construyendo y materializarlos en acciones a favor del desarrollo personal y social.

De esta manera, la mediación pedagógica se plantea como la visión docente que orienta este trabajo de investigación acción para la construcción de un aprendizaje situado. Pero, ¿qué elementos distinguen a dicho aprendizaje.

2.3.1. Aprendizaje situado

Uno de los aspectos que caracterizan las labores académicas de las escuelas primarias de México es el trabajo por disciplinas, ya que el Plan y los Programas de estudio actuales, organizan sus aprendizajes en campos formativos que se dividen en asignaturas. Asignaturas que, a su vez, tienen propósitos propios, así como enfoques, competencias, aprendizajes esperados, un número de horas para abordar la asignatura por semana y “estándares curriculares” específicos para cada una de estas asignaturas.

Este trabajo “por disciplinas” ha propiciado la fragmentación de los saberes, así como la fragmentación de la construcción de conocimiento pues, durante los espacios que se tienen para trabajar, al abordarse contenidos de diferentes áreas del saber de una manera descontextualizada y que poco pueden relacionarse uno con el otro, el estudiante va aprendiendo que lo visto en la clase de Matemáticas sólo le es útil para esa clase y se le dificulta relacionarlo con lo aprendido en la clase de Ciencias Naturales.

De igual manera el estudiante aprende, conforme va avanzando en su trayectoria escolar, que existen dos tipos de aprendizaje: el de la escuela y el de la vida. Situación propiciada en un primer momento por esta fragmentación de saberes que, a su vez, refuerza la idea de que lo que se aprende en la escuela sirve para la escuela o “para los exámenes” y no para las situaciones cotidianas que se presentan en la vida de las personas.

Aunado a lo anterior, desde el plan y los programas de estudio vigentes (2011), las exigencias de las autoridades educativas (llámense Secretaría de Educación Pública, direcciones operativas, supervisiones escolares y direcciones de las escuelas) hasta las acciones que llevamos a cabo los docentes en el aula con nuestros estudiantes, se observa una preocupación constante por trabajar los conocimientos de tipo conceptual y un abandono o descuido para con los contenidos procedimentales, actitudinales y valorales que hemos de trabajar con nuestros estudiantes para que su formación sea integral, tal como lo plantea el artículo 3° de nuestra constitución.

Este trabajo académico, centrado en la construcción de conocimientos conceptuales, ha dado como resultado aprendizajes descontextualizados y tensiones constantes entre los miembros de

la comunidad educativa, pues difícilmente existe preocupación e incluso el tiempo para trabajar con nuestros estudiantes aspectos fundamentales para el desarrollo del ser humano que es un ser social, aspectos como las emociones, los sentimientos, la historia personal, nuestro lugar y acción en el mundo, por mencionar algunos.

Ante este panorama y considerando que es de mi interés indagar respecto a la necesidad de una formación integral en esta etapa de la vida de todo ser humano, se hace de vital importancia considerar una postura que aporte elementos teóricos a favor de una visión integral de la labor educativa y de los sujetos que se forman.

Una de estas teorías es la del denominado 'Aprendizaje situado' que plantea un aprendizaje que se construye a través de las relaciones que se establecen cuando un nuevo miembro se integra a una 'comunidad de práctica', comunidad que se interesa por cada aspecto que constituye a la persona y la considera parte del mundo en el que interactúa y le rodea. Al respecto se puede afirmar que:

El aprendizaje visto como un incremento en la participación en las comunidades de práctica, se interesa en la persona como totalidad, actuando en el mundo. Concebir el aprendizaje en términos de participación centra la atención sobre las maneras en las cuales hay un desarrollo, renovando continuamente una serie de relaciones. (Lave-Wenger, 2003, p. 22-23).

Ante la necesidad de plantear posturas y formas de trabajo en la escuela primaria que permitan a los estudiantes construir nuevos aprendizajes y reconstruir aquellos con los que ya cuentan para integrarlos a su vida cotidiana, es importante considerar que el contexto cercano en el que se llevan a cabo las actividades académicas, así como las diferentes relaciones interpersonales que se dan entre los miembros de la comunidad de investigación (entendiendo a ésta última como aquella que se conforma por estudiantes y docentes que se reúnen en un tiempo y un espacio para llevar a cabo actividades académicas y de co-construcción del aprendizaje), influyen de manera directa en los aprendizajes que han de construirse, pues el aprendizaje, desde esta visión, es una construcción social.

Esta construcción del aprendizaje es social porque ese aprendizaje mucho depende de lo que se comparte y se dialoga con los otros, de las actividades que se realizan de manera conjunta, de los

significados que se comparten y los que no y de la manera en la que nos vamos involucrando poco a poco y cada vez más, cuando nos integramos como 'novatos' a una comunidad de práctica y aprendizaje. Lave-Wenger nos dicen que:

Una teoría de la práctica social enfatiza la interdependencia relacional del agente, el mundo, la actividad, el significado, la cognición, el aprendizaje y el conocimiento. Enfatiza el inherente carácter socialmente negociado del significado y el carácter comprometido de la reflexión y la acción de las personas en actividad. (2003, p. 24).

Considerando que, en este caso, nuestra comunidad de práctica es la escuela, para plantear las actividades que se llevan a cabo como parte de los hábitos de la comunidad de práctica, habrá de tomarse en cuenta que esta comunidad existe en un tiempo y un espacio, con una estructura social y cultural determinada que forma parte del contexto inmediato y global.

Este contexto construye a la comunidad de práctica y a su vez, la comunidad de práctica va reconstruyendo al contexto, puesto que las interacciones que se dan entre los integrantes de la comunidad de práctica y de la sociedad en general, van modificándose y formando parte de la estructura social y cultural. Lave y Wenger (2003) nos dicen que:

El aprendizaje, el pensamiento y el conocimiento son relaciones entre las personas en actividad en, con y generándose a partir de un mundo estructurado social y culturalmente. Este mundo está socialmente constituido; las formas objetivas y los sistemas de actividad, por un lado, y las comprensiones subjetivas e intersubjetivas de ellas por los agentes; por otro lado, constituyen mutuamente el mundo y sus formas experimentadas (p.24).

El mundo como resultado de las múltiples interacciones humanas es el espacio en el que se gestan las comunidades de práctica que, a su vez, también se constituyen por las relaciones e interacciones que se dan entre los integrantes. Relaciones diversas, ya que, en toda comunidad, siempre existirán aquellos integrantes experimentados y otros que apenas se han integrado a la comunidad de práctica y aprendizaje.

Cuando un nuevo miembro se integra a una comunidad de práctica, aprende de la manera en la que se relacionan aquellos que ya llevan tiempo en la comunidad y reproduce esas formas de

relacionarse. Al integrarse e involucrarse en las actividades, no actúa como un mero reproductor. Por el contrario, lleva consigo un bagaje cultural que le da una personalidad única y una manera especial de involucrarse en la comunidad de práctica, que a su vez se va a modificar con la llegada de éste y otros nuevos integrantes.

El conocimiento del mundo socialmente constituido está socialmente mediado, es abierto y cerrado al mismo tiempo. Su significado para actores dados, sus útiles y las relaciones de los humanos con y dentro de él, son producidas, reproducidas y cambiadas en el curso de la actividad (Lave-Wenger, 2003, p. 24).

Conforme se van desarrollando las actividades en las comunidades de práctica se propician cambios en los miembros que ya llevan tiempo, así como también cambian los miembros que apenas se integran a dichas comunidades.

Los veteranos modifican su práctica en la medida en la que otros se integran y se vuelven parte de la actividad, mientras que los novatos aprenden de las formas, tradiciones y costumbres que los demás miembros les muestran y comparten mediante su actuar y el diálogo que se establece.

Estas 'formas de hacer las cosas', tradiciones y costumbres, constituyen una herencia cultural, por lo que "Una manera de pensar el aprendizaje es como producción histórica, transformación y cambio de las personas" (Lave-Wenger, 2003, p. 24).

Desde esta perspectiva la participación y las relaciones que se dan entre los integrantes de la comunidad de práctica es de vital importancia para la co-construcción de los aprendizajes. Por lo que es importante aclarar que al hablar de participación se entiende que "La participación está siempre fundada en la negociación y la renegociación situada de los significados en el mundo. Esto implica que la comprensión y la experiencia están en interacción constante, de hecho, son meramente constitutivas (Lave-Wenger, 2003, p. 25). Por lo que una única visión de lo que ha de llevarse a cabo y cómo ha de realizarse no es válida, pues el aprendizaje se construye por medio del diálogo y de los resultados que de éste se desprendan.

Este diálogo se da entre personas con una historia, intereses, emociones, sentimientos, aspiraciones, ideas que pretenden expresar y que expresan mediante sus acciones, palabras,

movimientos, gestos, etc. Todos estos elementos que constituyen a la persona son considerados por la comunidad de práctica como importantes, por lo que “La noción de participación, por ende, disuelve la dicotomía entre actividad cerebral y corpórea, entre contemplación e involucración, entre abstracción y experiencia; las personas, las acciones y el mundo están implicados en toda reflexión, habla, conocimiento y aprendizaje” (Lave-Wenger, 2003, p. 25).

Al hablar de aprendizaje situado se piensa en la persona en toda la extensión de la palabra, una persona con características como las mencionadas anteriormente, situada en un tiempo y un espacio y, sobre todo, como una persona que forma parte de un mundo que a su vez se constituye por esa y otras personas más. Al respecto Lave y Wenger (2003) mencionan que:

...la participación en la práctica social, -subjética así como objetiva- sugiere un interés explícito sobre la persona, pero como persona-en-el-mundo, como miembros de una comunidad sociocultural. A su vez este enfoque promueve una visión del conocimiento como la actividad de personas específicas en circunstancias específicas (p. 26).

Estas personas específicas en circunstancias específicas se consideran como personas en su totalidad, ‘personas totales’ cuyo aprendizaje no se fragmenta, ni debe fragmentarse, por lo que al hablar de una formación integral en la escuela primaria, se pretende poner especial atención a todas las áreas de las que está conformado un ser humano, incluyendo el contexto en el que se desarrolla y tomando como punto central, las relaciones que establece con los miembros de su comunidad de práctica.

Si la comunidad de práctica en este caso se conforma por mis estudiantes, sus familias, nosotros sus profesores y las relaciones interpersonales que establecemos unos con otros, entonces es importante comprender que el objetivo de esta comunidad de práctica es construir conocimiento a través de la convivencia y el diálogo que establezcamos.

De igual manera será muy importante el intercambio de significados, en donde no será suficiente con dominar cierta actividad, vista de manera aislada, sino que es necesario volvernos parte de los diversos sistemas de relaciones que se gestan, es decir, volvernos cada vez más capaces de involucrarnos en las diversas actividades que se realizan en nuestra comunidad, actividades que

tienen un significado para esas personas, en ese tiempo y en ese lugar. Como mencionan Lave y Wenger (2003) respecto a la 'persona total':

Como un aspecto de la práctica social el aprendizaje involucra a la persona total; implica no solamente una relación en actividades específicas, sino una relación en las comunidades sociales, implica volverse una participante total, un miembro, una clase de persona. En esta perspectiva, el aprendizaje solo parcialmente y frecuentemente de modo accidental- implica volverse capaz de involucrarse en nuevas actividades, ejecutar nuevas tareas y funciones, dominar nuevas comprensiones. Actividades, tareas, funciones y comprensiones no existen en aislado; son parte de un amplio sistema de relaciones en las cuales ellas tienen significado.

Estos sistemas de relaciones se generan a partir de las comunidades de práctica, en donde son producidos y desarrollados, son parte de sistemas de relaciones entre las personas" (p. 26).

Al formar parte de estos amplios sistemas de relaciones los integrantes de la comunidad de práctica vamos adquiriendo una identidad colectiva, identidad que 'nos hace sentirnos parte de' y nos da una membresía, membresía que no es estática, sino que esta membresía va transformando sus características conforme nosotros vamos impregnando de nuestra esencia a esa comunidad. Lave y Wenger (2003) "conciben la identidad como las relaciones vividas, a largo plazo, entre las personas, su lugar y la participación en comunidades de práctica. Esto es identidad, conocimiento y membresía social incorporan unas a otras" (p. 27).

Si se habla de 'Aprendizaje Situado' es necesario hablar de otra categoría que establecen Lave y Wenger (2003) en su texto del mismo nombre, esta categoría es la de 'Participación Periférica Legítima' que se refiere a aquellos procesos en los que los nuevos integrantes o los 'novatos' se van integrando a una comunidad de práctica y van aprendiendo de sus otros compañeros que ya cuentan con más experiencia o se consideran veteranos,

Para este proceso no es condicionante la intervención del docente o maestro, pues muchos de los aprendizajes que se construyen se construyen mediante la convivencia, la interacciones y la manera en la que los novatos van siendo partícipes en las actividades de la comunidad. "La participación periférica legítima se refiere tanto al desarrollo de la identidad por el conocimiento diestro en la práctica como a la reproducción y transformación de las comunidades de práctica" (Lave y Wenger, 2003, p. 29).

Para la visión del aprendizaje situado no es únicamente mediante la relación maestro-aprendiz en donde se construyen los aprendizajes, sino en todas y cada una de las relaciones que se establecen en la comunidad de práctica, sobre todo en aquellas relaciones en donde los principiantes aprenden de los integrantes más experimentados, mediante su involucramiento e integración en las diversas actividades. “La participación periférica legítima se propone como un puente conceptual como un fundamento respecto de los procesos comunes e inherentes en la producción del cambio de las personas y del cambio de las comunidades de práctica” (Lave y Wenger, 2003, p. 28).

El aprendizaje situado y la participación periférica legítima constituyen procesos que se dan entre personas con una personalidad e historia personal propia, diferentes puntos de vista y maneras de convivir e involucrarse en las actividades que se dan en la comunidad, por lo que no puede pensarse que la construcción de aprendizajes situados y los procesos mediante los que se da la participación periférica legítima se den de manera fácil o sencilla.

Dada la complejidad que implican las relaciones humanas, la construcción social del aprendizaje mediante la participación de los miembros de una comunidad de práctica también es compleja, por lo que es casi seguro que existan tensiones durante el proceso. Esto es parte del diálogo que se establece para compartir o no significados.

En cualquier comunidad concreta de práctica, el proceso de reproducción comunitaria históricamente construida, en curso, conflictiva, estructurándose sinérgicamente de actividades y relaciones entre los practicantes debe ser descifrada con la finalidad de entender las formas específicas de participación periférica legítima a través del tiempo (Lave y Wenger, 2003, p. 30).

Reconocer la naturaleza contradictoria en las relaciones humanas nos brindará la posibilidad de comprender a mayor profundidad los porqués de las tensiones que se dan, con la finalidad de plantear acciones a desarrollar para la mejora de la convivencia.

Reflexiones del capítulo

La reflexión sobre nuestro hacer en el mundo es necesaria para transformarnos y transformarlo. En el caso de la labor docente esta reflexión nos lleva a la resignificación de nuestra práctica, misma que resulta del diálogo entre la realidad que vivimos y la teoría en la que nos adentramos como investigadores.

La construcción del enfoque intercultural me ha brindado herramientas para agudizar la mirada y desnaturalizar las desigualdades sociales que se viven en los diferentes contextos en los que nos desenvolvemos como seres sociales.

Uno de esos contextos es la escuela, por lo que una visión de la educación que nos invite a la autocrítica y al análisis de la función social de las instituciones educativas, como lo es la pedagogía crítica y las pedagogías críticas del sur, me resulta fundamental para sustentar una práctica docente emancipatoria.

Con base en esta visión crítica de la educación y desde los referentes del enfoque intercultural me propongo llevar a cabo un proceso de mediación docente para avanzar en la resignificación de mi práctica y con ello en la construcción de aprendizajes situados que nos lleven a la transformación de nuestra realidad.

Capítulo 3

La ideología neoliberal como trasfondo: El discurso de las políticas educativas

“Por un mundo en donde seamos socialmente iguales, humanamente diferentes y totalmente libres” Rosa Luxemburgo.

3.1 La ideología neoliberal y sus valores

Las sociedades contemporáneas atraviesan profundas crisis sociales, políticas, económicas y fundamentalmente éticas. Con el paso del tiempo el neoliberalismo ha propiciado la devastación del mundo y los efectos de esta devastación comienzan a repercutir en la vida de todos los seres vivos.

El modelo neoliberal se ha adoptado en el mundo tanto como modo de producción como una forma de organización social, que ha desarrollado prácticas en la vida cotidiana, institucional y legal que han transformado vertiginosamente a las sociedades actuales.

Para este trabajo, es importante reconocer cómo este modelo económico ha impactado en las maneras como nos miramos y nos relacionamos. No se pretende hacer un análisis profundo de lo que es el neoliberalismo, sino plantear algunos elementos que nos permitan avanzar en la comprensión de las relaciones que cotidianamente se gestan entre las personas, por ejemplo, en escenarios como los escolares. Autores como Harvey destacan uno de sus planteamientos centrales:

El neoliberalismo es, ante todo, una teoría de prácticas político-económicas que afirma que la mejor manera de promover el bienestar del ser humano, consiste en no restringir el libre desarrollo de las capacidades y de las libertades empresariales del individuo, dentro de un marco institucional caracterizado por derechos de propiedad privada, fuertes mercados libres y libertad de comercio (2007, p.8).

Pareciera que este planteamiento del modelo neoliberal tiene como interés central la defensa del derecho a las libertades humanas. Sin embargo, de acuerdo con Escalante (2015), si se toma en cuenta que surgió en una época en que se dio el florecimiento de agrupaciones comunitarias, que se organizaron para reflexionar en torno a su realidad y exigir mejores condiciones de vida, también puede plantearse como una estrategia establecida para desagregar y reducir dichos movimientos sociales, promoviendo la idea de un “desarrollo individual” más que un desarrollo social o colectivo.

Esta idea se refuerza al reconocer que, como parte de toda una ideología, “los neoliberales tienden a desconfiar de la democracia, dan siempre prioridad absoluta a la libertad, es decir, al mercado, como garantía de la libertad individual” (Escalante, 2015, p.22). Desconfianza que a su vez surge de la idea de que toda aquella acción u organización que amenace las políticas del mercado deberá considerarse un peligro, pues “significa un obstáculo para la libertad” (Escalante, 2015, p.21) y por ese motivo deberá eliminarse.

En contraste, las políticas neoliberales han propiciado también espacios de resistencia pues, en un primer momento, la globalización intenta homogeneizar a las culturas, pero sucede que, al querer dar uniformidad a la civilización, se da el florecimiento identitario, en donde cada grupo social manifiesta su existencia, al defender sus derechos y expresar su sentido de pertenencia. Esto ha dado lugar al fortalecimiento de las organizaciones comunitarias, por ejemplo, mediante sindicatos que al no coincidir con los intereses del mercado, tratan de ser debilitados o eliminados (Escalante, 2015).

El gran éxito del neoliberalismo no radica en sus directrices económicas, sino en la difusión, aceptación y naturalización de la ideología que lo sustenta, pues:

El neoliberalismo es en primer lugar, y sobre todo, un programa intelectual, es decir, un conjunto de ideas cuya trama básica es compartida por economistas, filósofos, sociólogos, juristas... que tienen algunas ideas comunes, también desacuerdos, a veces importantes; en lo más elemental, los identifica el propósito de restaurar el liberalismo, amenazado por las tendencias colectivistas del siglo veinte... acaso nunca, una ideología ha conseguido imponerse de modo tan completo: no es sólo que se hayan adoptado en todo el mundo determinadas políticas económicas, financieras, sino que se ha popularizado la idea de la Naturaleza Humana en que se inspiran, y con ella una manera de entender el orden social, una moral, un abanico amplísimo de políticas públicas (Escalante, 2015, p.18-19).

Indiscutiblemente, “el neoliberalismo se ha tornado como discurso hegemónico. Posee penetrantes efectos en los modos de pensamiento, hasta el punto de que ha llegado a incorporarse a la forma ‘natural’ en que muchos de nosotros interpretamos, vivimos y entendemos el mundo” (Harvey, 2007, p.9).

Esta forma de entenderlo ha propiciado actitudes y acciones en donde el egoísmo es protagonista, situación que al presentarse de manera recurrente entre los miembros de los distintos grupos humanos, ha dañado de manera importante el tejido social. Para Harvey (2007) este proceso de neoliberalización:

Ha acarreado un acusado proceso de ‘destrucción creativa’ no sólo de los marcos y de los poderes institucionales previamente existentes (desafiando incluso las formas tradicionales de soberanía estatal) sino también de las divisiones del trabajo, de las relaciones sociales, de las áreas de protección social, de las combinaciones tecnológicas, de las formas de vida y de pensamiento, de las actividades de reproducción, de los vínculos con la tierra y de los hábitos del corazón (p.11).

Entre las ideas neoliberales más difundidas, se encuentra aquella que expresa que “La realidad última, en cualquier asunto humano, son los individuos, que por naturaleza están inclinados a seguir su propio interés, y que quieren siempre obtener el mayor beneficio posible” (Escalante, 2015, p.22). Esta idea permea las prácticas cotidianas actuales en los diferentes espacios en que nos relacionamos como sociedades e, indudablemente, se reflejan en las instituciones educativas.

La sociedad neoliberal ideal funciona mediante prácticas meritocráticas pues, de acuerdo a su discurso, es mediante los méritos propios como los individuos pueden conseguir sus metas y acceder a niveles más altos de consumo.

Por otro lado, estas prácticas meritocráticas orillan a los sujetos a participar en una dinámica en la que el individualismo y la competencia resultan indispensables para el logro de sus objetivos, pues si para lograr un beneficio personal tienes que competir con alguien más, tratarás de demostrar que “eres mejor”, aunque eso signifique afectar y denigrar al otro.

Así, los integrantes de “las sociedades occidentales nos pensamos como individuos con intereses, motivos y propósitos propios (el propósito de acumular dinero y bienes materiales, sobre todo), en competencia con otros individuos, todos con sus respectivos intereses, pero a los cuales no les debemos nada” (Escalante, 2015, p.294). Aunque el asunto no termina ahí, pues a partir de estos planteamientos se ha desarrollado un “sentido común”, muy útil para sostener y beneficiar los intereses neoliberales.

Una de esas ideas de sentido común tiene que ver con la manera en la que asumimos el mérito individual y lo que esto significa al momento de relacionarnos con el otro, pues ante el argumento de “merecer algo, debido a” es frecuente identificar, como lo expresa Escalante (2015), un rechazo casi automático a la idea de responsabilidad colectiva, que tiene como consecuencia:

una aguda conciencia de lo que nos corresponde, lo que nos merecemos... Igualmente importante es el reverso de la misma idea, el menosprecio apenas disimulado, la casi hostilidad hacia los grupos menos favorecidos: obreros, trabajadores informales, desempleados, migrantes, sobre todo cuando demandan alguna clase de protección o beneficio (Escalante, 2015, p. 294-295).

Las formas de ser y vivir que privilegian el “bienestar” individual y prácticas caracterizadas por el egoísmo se sustentan en ese “sentido común” que el pensamiento neoliberal ha difundido y que, en la mayoría de las ocasiones ya no cuestionamos, sino que miramos como algo natural.

Un “sentido común que dice que cada quien tiene lo que se merece. Y que, si no se les pone un alto, `ellos´, los que no se han esforzado lo suficiente, tratarán de aprovecharse de `nosotros´, y de lo que hemos conseguido con nuestro trabajo” (Escalante, 2015, p. 294-295). Esta postura fomenta y justifica relaciones desiguales, así como la exclusión y la discriminación de quienes no hacen suficientes méritos.

De igual forma, el hecho de plantear “El derecho a la propiedad privada” como una de las principales características del neoliberalismo, refuerza la idea de un desarrollo personal, basado en méritos individuales en donde lejos de fomentar un trabajo a favor de la comunidad propicia la competencia entre pares, pues dada nuestra “libertad” habremos de hacer uso de ésta para conseguir nuestras metas individuales. De acuerdo con Harvey (2007), para el neoliberalismo:

El papel del Estado es crear y preservar el marco institucional apropiado para el desarrollo de estas prácticas. Por ejemplo, tiene que garantizar la calidad y la integridad del dinero. Igualmente, debe disponer las funciones y estructuras militares, defensivas, policiales y legales que son necesarias para asegurar los derechos de propiedad privada y garantizar, en caso necesario mediante el uso de la fuerza, el correcto funcionamiento de los mercados. Por otro lado, en aquellas áreas en las que no existe mercado (como la tierra, el agua, la educación, la atención sanitaria, la seguridad social o la contaminación medioambiental), éste debe ser creado, cuando sea necesario, mediante la acción estatal (p.8).

Por lo que al poner como prioridad la defensa del buen funcionamiento del mercado, por un lado, se atenta contra el derecho a un desarrollo integral tanto personal como social. Esto debido a que se obliga a orientar los esfuerzos humanos a la generación de ganancias económicas y no a un progreso social basado en principios éticos como la justicia social. Por otro lado, las actividades humanas corren el riesgo de perder su esencia y sentido humano, pues desde esta postura sólo son valiosas todas aquellas actividades en las que se genere una ganancia económica. Ante este panorama me pregunto ¿qué tipo de sociedad es la ideal para el neoliberalismo? y ¿qué sujetos pretende formar?

Al asumirnos como seres que “progresaremos” de acuerdo a nuestros méritos personales para obtener beneficios individuales, antes que pensar en un desarrollo colectivo, se gestan relaciones en donde prima el individualismo.

En un mundo globalizado seducido por las ideas neoliberales, el sujeto es considerado como un individuo con características y necesidades únicas que no tiene nada en común con las necesidades de los demás, anteponiéndose lo individual a lo colectivo.

Así, la idea de naturaleza humana es utilizada como instrumento para alcanzar los fines de consumo que las clases hegemónicas plantean, pensando en atender única y exclusivamente a las necesidades individuales. Se genera entonces, la tendencia a competir hasta eliminar al otro, propiciando enfrentamientos y rivalidades que desembocan en la necesidad de sobrevivir en lugar del deseo de vivir.

En tanto que el neoliberalismo valora el intercambio del mercado como una ética en sí misma, capaz de actuar como un guía para toda la acción humana y sustituir todas las creencias éticas anteriormente mantenidas, enfatiza el significado de las relaciones contractuales que se establecen en el mercado. Sostiene que el bien social se maximiza al maximizar el alcance y la frecuencia de las transacciones comerciales y busca atraer toda la acción humana al dominio del mercado(Harvey, 2007, p.9).

Estas situaciones se dan en cada uno de los espacios en los que nos relacionamos con el otro y, de manera invariable, se expresan también en las escuelas. Pero ¿Qué papel juegan las instituciones educativas en una sociedad neoliberal?

Ante esta sustitución de creencias éticas, para el neoliberalismo resulta indispensable una sociedad poco reflexiva y crítica, que no se cuestione sobre los valores que éste impone, que no dé cuenta de su necesidad de crear, de expresar, de proponer y de vivir en un tiempo y espacio en donde el comprar o vender, no lo sea todo.

Para el neoliberalismo, “La escuela tiene que formar individuos para el mercado. Si hay desempleo, empleo de mala calidad, mal remunerado, poco productivo, significa que hay un desajuste entre la escuela y el mercado. Y la responsabilidad es de la escuela, obviamente” (Escalante, 2015, p.226).

Es en este momento en el que a la educación se le asigna la tarea de formar a la nueva mano de obra calificada mexicana, al trabajador de la economía competitiva, individualista y sin fronteras. Lo que importa no es cómo garantizar y ampliar el derecho a la educación, sino qué conocimientos y sobre todo habilidades necesita la lógica del mercado y en cuántos individuos.

Si se piensa en desarrollar una educación holística que se preocupe por el desarrollo de todas las facultades humanas, esta situación resulta preocupante. Esto debido a que el modelo neoliberal da a la educación un carácter meramente utilitarista, en donde el desarrollo humano y la labor de la escuela, atienden a intereses económicos cuyo propósito es generar el mayor número de ganancias materiales, que lejos de está de preocuparse por el desarrollo personal y social de quienes en la escuela nos formamos.

Esta despreocupación por el desarrollo integral de quienes integramos a las comunidades educativas, se refleja en la falta de respeto hacia el otro, que se presenta en los contextos escolares. Situación que afecta de manera significativa las relaciones interpersonales en el aula, pues limitan la con-vivencia dentro del grupo, generando actitudes de agresión, discriminación, egocentrismo, incomprensión e incapacidad para realizar tareas colectivas.

3.2 El doble discurso de las políticas educativas internacionales

Ante el aumento y normalización de prácticas de violencia, discriminación, exclusión y acoso en las sociedades contemporáneas, mismas que se reflejan en las escuelas mexicanas, se ha tratado de incidir en la educación desde las políticas públicas, mismas que han echado raíz desde el contexto internacional. Pero ¿qué concepción del otro subyace en esas políticas públicas?, ¿de qué manera se hace presente el sentido común neoliberal en las mismas?, ¿cómo se refleja esa visión del otro en el discurso político educativo y las acciones que de éste se desprenden?

Como primer aspecto a tomar en cuenta, es necesario reconocer que:

A partir de la posguerra, los organismos internacionales adquieren fuerte relevancia en la discusión mundial sobre las políticas económicas y sociales. En el ámbito educativo, el tema de las agencias internacionales permite articular el debate sobre la internacionalización de las tendencias educativas contemporáneas (Maldonado, 2000, p.2).

Los organismos que se han mostrado más interesados ante la problemática educativa y la manera en la que la educación puede contribuir o no al “desarrollo mundial”, curiosamente son organismos financieros, tales como el Banco Mundial (BM); la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y, en el ámbito latinoamericano, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Comisión Económica para América Latina (cepal).

Parte del resultado de las acciones emprendidas por estos organismos financieros internacionales, son las declaraciones y acuerdos que a continuación se enuncian y que, indudablemente, han impactado en la política educativa mexicana, en la manera en la que se visibiliza al otro y con ello, en las distintas formas en que nos relacionamos.

En primer lugar, de acuerdo al sitio web oficial de las Naciones Unidas, como consecuencia de los actos de barbarie de los que fue capaz el hombre durante la Segunda Guerra Mundial, y considerando que desconocer y menospreciar los derechos humanos ha originado actos de

crueldad que humillan a la humanidad, en el año de 1948 se proclama la “Declaración Universal de los Derechos Humanos” (DUDH).

Esta declaración expresa en su artículo 1° que “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros” (DUDH. p. 2), por lo que, de acuerdo con esta declaración, la relación con el otro debe tender hacia un desarrollo común, desarrollo en donde no debe haber lugar para la exclusión. Sin embargo, en lo que respecta a educación, en su artículo 26, apartado 1, la Declaración menciona que:

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos (DUDH. p. 8).

Este planteamiento resulta contradictorio, pues habla de un acceso a los estudios superiores “igual para todos”, pero “en función de los méritos respectivos”, discurso que condiciona el derecho a la educación y al hablar de “hacer méritos” clasifica a los estudiantes en “mejores” y “peores” de acuerdo a lo que las autoridades consideran que estos deben hacer o lograr. En lo que se refiere a “meritocracia”, Zúñiga expresa que:

un mecanismo de exclusión es que la escuela está diseñada para estimular, premiar, compensar y lanzar al exitoso, al tiempo que desalienta, humilla, maltrata y al final, abandona al que fracasa. La escuela tiene como una de sus principales funciones la de calificar, por lo tanto, juzgar y seleccionar. Separa a los buenos de los malos, a los de alto rendimiento de los burros (2011. p.17-18).

Claro ejemplo de estas prácticas meritocráticas, que tienen sustento en el modelo económico neoliberal consiste en que:

En todas partes, los proyectos de reforma educativa del cambio de siglo incluyen normalmente exámenes estandarizados para maestros y alumnos, mecanismos de sanción o de recompensa

según los resultados, la publicación de índices, listas de clasificación de escuelas, y un abanico más o menos abierto de opciones de educación privada o gestión privada (Escalante, 2015, p.225).

Estos mecanismos de recompensa, así como de clasificación de estudiantes, profesores y escuelas de acuerdo a sus “logros”, propician ambientes en donde se mira al otro como un rival. Rival con el que hay que competir para obtener un beneficio, así como una visión en donde el bienestar individual, es mucho más importante que la búsqueda de un bienestar colectivo.

Al competir y “obtener un buen lugar” se desarrolla una firme creencia de que “tenemos lo que merecemos de acuerdo a nuestros méritos”, por lo que aquellos que se encuentran en desventaja, están en esa posición por decisión propia, argumento con el que se justifican las relaciones de desigualdad social.

En el mismo artículo 26, en su apartado 2, en la DUDH se expresa que:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz (DUDH, p. 8).

En este sentido, los discursos sobre política educativa actual tienden a hablar de ese “desarrollo pleno” de la personalidad. Sin embargo, en la práctica esto no concuerda pues, por lo general, los currículos nacionales, enfatizan el trabajo en el desarrollo de ciertas habilidades y capacidades y olvidan o menosprecian otras que son fundamentales para un desarrollo holístico.

De acuerdo con Escalante, en las sociedades neoliberales “la escuela tiene que formar individuos para el mercado” (2015, p. 226). Este argumento da a la educación un carácter utilitarista que lejos está de cumplir con el ideal que en este documento se plantea.

Por último, la DUDH, en su artículo 29, apartado 1, expresa que “Toda persona tiene deberes respecto a la comunidad, puesto que solo en ella puede desarrollar libre y plenamente su personalidad” por lo que este trabajo da especial importancia a la reflexión sobre cómo nos

relacionamos entre los miembros de la comunidad escolar. Preguntarnos por qué se dan de esta manera las relaciones entre nosotros, es de vital importancia para la mejora de las condiciones en las que podemos construir un bien común.

Posteriormente, en 1959 se proclama la “Declaración de los Derechos del niño” (DDN) que expresa en su principio 7 que:

El niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad (DDN, p.2).

Esta última parte del discurso también resulta cuestionable pues, por un lado, expresa que la educación de los niños debe tener como finalidad formar “miembros que sean de utilidad a la sociedad”, ante lo que es importante cuestionar: ¿para qué fines y ante qué intereses? Por otro lado, soslaya la idea de que los niños asisten a la escuela para aprender a conocerse y reconocerse a través del otro y desarrollar sus habilidades, capacidades, valores y actitudes y no únicamente para “servir” a los fines de una sociedad, en este caso capitalista.

Por otra parte, en este mismo principio se menciona que “El niño debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, los cuales deben estar orientados hacia los fines perseguidos por la educación; la sociedad y las autoridades se esforzarán por promover el goce de este derecho” (DDN, p.2). Sin embargo, la realidad es que muy poco se trabajan actividades lúdicas en la escuela. Esta situación constituye un atentado contra la naturaleza del niño ya que, en esta etapa, el juego es su forma de vida.

Pero ¿por qué es frecuente que en las escuelas no haya tiempo para jugar y realizar actividades de recreación? Esto se debe a las numerosas formas de control de las que se sirven las instancias educativas, sobre las actividades que se llevan a cabo en las escuelas primarias y ante la tendencia a privilegiar la construcción de conocimientos de tipo enciclopédico o conceptual. De igual manera esta falta de juego y recreación en la escuela responde al énfasis que se le da al desarrollo de las habilidades instrumentales y a las “evaluaciones” estandarizadas.

Prácticas escolares en donde el juego deja de ser importante aun cuando es fundamental para el desarrollo de niñas y niños y en donde se da énfasis en aprendizajes memorísticos, quitan posibilidades a los estudiantes de convivir, conversar, dialogar, diferir, escuchar al otro y desarrollar, por ejemplo, su solidaridad.

Priorizar el trabajo con contenidos conceptuales aunado a prácticas meritocráticas, propicia ambientes en donde los estudiantes desean aprender más para ser mejores que sus compañeros y no para “construir en comunidad”.

En el año de 1990 la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en Jomtién, Tailandia, tuvo como producto la firma de la “Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje”. En este documento se establece que: “Cada persona — niño, joven o adulto—deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje” (UNESCO, 1990, p.3). Y expresa que esas herramientas esenciales son la lectura, la escritura, la expresión oral, el cálculo y la solución de problemas.

Ante este planteamiento llaman la atención dos elementos, primero, el hecho de que en la declaración ya no se habla de un “derecho a la educación” que debe ser defendido y respetado, sino que se habla de oportunidades educativas que aprovechará quien esté en condiciones de hacerlo y segundo, hace explícitas las “necesidades básicas de aprendizaje” que, desde su visión, debe tener cualquier persona con acceso a la educación.

Esta situación constituye, por un lado, la difusión de una mirada unilateral, de un pensamiento único. Este pensamiento se ha impuesto y difundido en gran parte del planeta y mucho tiene que ver con ese “sentido común” que el neoliberalismo ha construido e impuesto hegemónicamente. Esto, siempre pensando en las necesidades del mercado y sin considerar las necesidades y características específicas de cada comunidad. Por otro lado, al establecer “lo que ha de aprenderse”, automáticamente excluye la importancia de otros saberes que se construyen localmente en las comunidades y que son fundamentales para su propio desarrollo.

Para Zúñiga (2011) uno de los mecanismos más poderosos que tiene la institución escolar para excluir consiste en considerar que una cultura, una forma de ser social, un estilo de vida es lo correcto y las demás formas de vida no tienen cabida.

Ante la tendencia a generar un pensamiento único, surge la siguiente pregunta: ¿es la “diferencia” inherente a la humanidad? Si la respuesta es sí, cabe cuestionarnos: ¿por qué en muchos de los casos la reconocemos como algo “anormal” e intentamos imponer una sola manera de ser, pensar, mirar y actuar?

En su artículo 3º, la Declaración de Jomtien expresa que: “Para que la educación básica resulte equitativa, debe ofrecerse a todos los niños, jóvenes y adultos la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de aprendizaje” (UNESCO, 1990, p.5) cuestión contradictoria, pues habla de una equidad que se alcanza al estar en un “nivel de aprendizaje” y al hablar de “niveles de aprendizaje” necesariamente se piensa en clasificar, etiquetar y segregar a los estudiantes según lo que han aprendido o han dejado de aprender, por lo que yo me pregunto: ¿Debe hablarse de “alcanzar una equidad” o de “defender y respetar el derecho a la educación”? ¿Es ético hablar de una “equidad” a la que se llega mediante un proceso de selección y exclusión?

Establecer todo un sistema para clasificar y etiquetar a los estudiantes, en donde los docentes somos partícipes, fortalece el pensamiento individualista pues, de acuerdo con esta ideología, el sentido común indica que: “yo haré mi máximo esfuerzo para alcanzar un mejor nivel y para mí será justo ser privilegiado entre los demás porque me lo merezco”. Al respecto Young (1996) comenta que:

Ahora que las personas son clasificadas en virtud de su habilidad, la distancia entre clases se ha incrementado inevitablemente. Las clases altas ya no vacilan ni se cuestionan su status. Hoy los elegidos dan por sentado que su éxito es la justa retribución a su capacidad, a sus genuinos esfuerzos (...) Hoy, la élite asume que los inferiores socialmente son de hecho inferiores (p. 97).

Por último, en los apartados 4 y 5 del artículo 3º de la Declaración Mundial sobre Educación para todos, se expresa que:

Hay que empeñarse activamente en modificar las desigualdades en materia de educación y suprimir las discriminaciones en las posibilidades de aprendizaje de los grupos desasistidos: los pobres, los niños de la calle y los niños que trabajan; las poblaciones de las zonas remotas y rurales, los nómadas y los trabajadores migrantes, los pueblos indígenas, las minorías étnicas, raciales y lingüísticas, los refugiados, los desplazados por la guerra, y los pueblos sometidos a un régimen de ocupación.

Las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas precisan especial atención. Es necesario tomar medidas para garantizar a esas personas, en sus diversas categorías, la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo (UNESCO, 1990, p.4).

Estos planteamientos reflejan una imperante necesidad por nombrar al otro como distinto, pero no como una diferencia que nos enriquezca, sino como una diferencia que los hace inferiores ante quien mira, pues parte de la visión del déficit, en donde se considera, clasifica y etiqueta al otro como incapaz o como lo expresa de manera literal la declaración: “impedido”.

Mirar al otro desde una postura del déficit fomenta una cultura en donde unos se asumen como superiores al resto y asumen que quienes “cabén” en alguna de estas etiquetas son inferiores, lo cual “es natural”, por lo que también es natural que existan desigualdades sociales, pues se piensa que “cada quién tiene lo que se merece y es capaz de conseguir” y esto pareciera estar muy asumido.

Al respecto Vélez (2018) expresa que “parece evidente que la meritocracia habría servido como instrumento ideológico para explicar y legitimar las desigualdades sociales” (p. 156) y se pregunta si en el sistema meritocrático puede reconocerse fácilmente a un excluido, cuando es este mismo sistema el que brinda las herramientas para explicar y justificar la desventajosa situación de “los excluidos”.

Otro documento internacional clave para la definición de las políticas educativas en nuestra región es la “Declaración de Salamanca y Marco de acción para las NEE”, producto de la “Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad”. En éste se proclama que “Todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos” (ONU, 1994, p. VIII).

Como se expresó anteriormente, al hablar de “nivel de conocimientos” se clasifica al estudiante como si de un objeto con características limitadas y acabadas se tratara. Además, esta Declaración expresa que:

Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades, las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan la medida más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo (ONU, 1994, p. VIII).

Desde una perspectiva intercultural, esta visión integradora de la educación admite que excluye al reconocer que es necesario “integrar”. Asimismo, acepta que no considera “normal” que ese otro que se “integra” esté en el grupo de estudiantes al que se le “adhiera”.

Como se ha revisado, el discurso educativo de las políticas internacionales es contradictorio pues, por un lado, hablan de un derecho a la educación para todos. Sin embargo, hablan de un derecho a la educación que se garantizará de acuerdo con los méritos logrados.

Ante este escenario internacional en donde mediante el discurso, se etiqueta, segrega y excluye al otro, y se fomenta en gran medida el individualismo, me pregunto si existe un real interés y sobre todo, una postura crítica que oriente acciones auténticas para abatir la discriminación y exclusión en lo que concierne a educación en el ámbito nacional.

3.3 Las políticas educativas nacionales y la influencia del neoliberalismo

La imposición del modelo neoliberal en México inició en la década de los ochenta y con ello, la educación se subordinó a las necesidades de dicho modelo. Por lo que al ser un modelo en el que el objetivo principal es la defensa del libre mercado, mediante la globalización, dejó de dársele importancia al mercado interno y a la identidad nacional, para dar paso al mercado sin fronteras. Esto generó la creación, por medio de la escuela, de mano de obra que se pretende que atienda a las necesidades de dicho mercado.

Como parte de las políticas internacionales que inciden en las políticas públicas de nuestro país y en específico en lo que se refiere a educación, está el hecho de que en el año de 1994, México se integró a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), creada en 1961. Esta organización:

Tiene raíces que se remontan a los escombros de Europa después de la Segunda Guerra Mundial. Resueltos a evitar los errores de sus predecesores en la secuela de la Primera Guerra Mundial, los líderes europeos se percataron de que la mejor manera de asegurar una paz duradera era fomentar la cooperación y la reconstrucción, en vez de castigar a los vencidos (OCDE, 2020, sección breve historia).

La OCDE actualmente se conforma por 35 países que aparentemente “recurren periódicamente unos a otros para identificar problemas, estudiarlos y analizarlos, y promover políticas para resolverlos” (OCDE, 2020, sección breve historia), tomando como objetivo principal el desarrollo económico. Sin embargo, es importante considerar que desde las palabras de la propia OCDE, como miembros se incluyen a “los países más avanzados del mundo y algunas naciones emergentes como México” (OCDE, 2020, sección breve historia).

El hecho de pertenecer a esta organización que se financia también con la aportación económica de México, nos pone en desventaja, puesto que compara la situación de nuestro país, con la de los otros países que también son miembros, aún cuando los contextos y condiciones, en su mayoría económicas, son completamente distintas.

En lo concerniente al ámbito educativo, la OCDE “estudia”, analiza y compara la situación mexicana con la de los otros países miembros, aún cuando estos son considerados “potencias mundiales”, por lo que en sus estadísticas, México resulta entre los más bajos y de menor desarrollo y emite “recomendaciones” que el gobierno de México adopta, mismas que no necesariamente atienden a las necesidades educativas del país, sino a intereses económicos internacionales que tienden a plantear la educación como un medio para alcanzar fines mercantilistas.

De manera concreta, en el año 2010 se estableció el “Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas” en el que se establecen una serie

de acciones que, bajo el discurso de la “mejora de la calidad de la educación”, plantean un plan a desarrollar que busca mirar a la escuela y a los que en ella trabajamos diariamente, como si de una empresa se tratara y como si, en lugar de la formación de seres humanos, se tratara de elaborar un producto acabado. ¿Qué efectos propicia esta mirada y las respectivas recomendaciones en los contextos escolares mexicanos?.

En este acuerdo se plantea el fortalecimiento del sistema educativo mexicano al “optimizar la enseñanza, el liderazgo y la gestión escolar en las escuelas, con el fin de mejorar los resultados de los niños en educación básica” (OCDE, 2010, p.4). Plantea además como una de las estrategias, la comparación de “factores clave de la política pública en escuelas y sistemas escolares exitosos” de otros países miembros, para adaptarlo al contexto y la realidad de México.

Es importante resaltar que este sistema meritocrático lleva tiempo insertándose en el sistema educativo mexicano y en la actualidad no sólo aplica para los estudiantes, sino también para los maestros. Desde esta postura, se mira al otro como alguien al que se le puede clasificar para decidir si se le respetan o no sus derechos, de acuerdo a qué tanto se homogeniza, se alinea con el sistema o hace lo que éste le impone.

El acuerdo consta de 15 recomendaciones en las que se habla de la determinación de “estándares” claros en la formación docente y de los niños; programas de formación de “alta calidad”; la necesidad de atraer a “los mejores candidatos”; “profesionalizar la selección, contratación y evaluación de docentes”; “contratación, formación y retención de individuos con excelente desempeño”; la creación de un sistema de rendición de cuentas efectiva sobre los resultados; la importancia de una “enseñanza eficaz”; la necesidad de someter las plazas docentes a “concurso” y la evaluación estandarizada como eje central de la evaluación para la permanencia de los docentes, así como para la valoración de “logros” de los estudiantes.

Estos elementos, de manera inevitable, hacen pensar en la escuela como un espacio de exclusión en el que se pretende difundir un pensamiento único mediante el currículum. Se deja de lado todos aquellos saberes que no se encuentren dentro de ese currículum y también aquellas habilidades, capacidades, valores y actitudes que no estén consideradas dentro de los “estándares de calidad” establecidos para docentes y estudiantes.

De esta manera, se mira al otro como alguien al que se puede desechar o excluir por lo que no sabe, por lo que logra en un examen estandarizado -que lejos está de comprender los contextos en los que trabajamos docentes y estudiantes- o por la manera en la que desarrolla “competencias” con las que puede insertarse al medio laboral y engordar los bolsillos de las clases hegemónicas.

Estos objetivos están muy lejos de la visión de la escuela como el espacio para construir comunidades de aprendizaje, en donde los integrantes de la comunidad se desarrollen de manera integral. Pero ¿De qué manera se concretan estas “aportaciones” en las políticas públicas en la educación en México?

En la actualidad y desde hace tiempo, el discurso político educativo mexicano ha expresado “preocupación por la mejora de la convivencia en las escuelas” –cuyo impacto tendría que reflejarse en la sociedad-. Esta supuesta preocupación ha llevado a plantear acciones a desarrollar en las escuelas como medida para disminuir la discriminación y violencia, por ejemplo, con el establecimiento de un “Marco para la convivencia escolar en las escuelas de educación básica en el Distrito Federal” cuya aplicación comenzó en el año 2011 y que a la fecha sigue vigente.

Otro ejemplo de estos “esfuerzos” por abordar y trabajar el tema de la convivencia en las escuelas, lo constituye la implementación y aplicación del Proyecto a Favor de la Convivencia Escolar (PACE) que comenzó a aplicarse durante el ciclo escolar 2014-2015 en 18,500 escuelas primarias de tiempo completo y que al siguiente año (ciclo escolar 2016-2017) amplió su aplicación a 35,000 escuelas de las 32 entidades federativas del país, en donde se trabajó con los grupos de tercer año de primaria (SEP, 2014).

Posteriormente, durante el ciclo escolar 2017-2018 este proyecto cambió su nombre a “Programa Nacional de Convivencia Escolar” (PNCE) que de acuerdo a la Secretaría de Educación Pública (SEP), tiene como propósito “favorecer el establecimiento de ambientes de convivencia escolar armónica y pacífica que coadyuven a prevenir situaciones de acoso escolar en escuelas públicas de educación básica, propiciando condiciones para mejorar el aprovechamiento escolar” (SEGOB, 2017).

Este programa comenzó a aplicarse en 21,000 escuelas primarias del país con grupos de 1° y 6° y para posteriores ciclos escolares, pretendía ampliar su cobertura al resto de las escuelas de preescolar, primaria y secundaria del país (SEGOB, 2017). Sin embargo, pese a éste y otros esfuerzos, en las escuelas siguen manifestándose numerosas prácticas de discriminación, exclusión, acoso y violencia.

Esta realidad se refleja en las sociedades mexicanas, al reconocer que en los últimos años los índices de violencia en el país han aumentado. Situación que me hace reflexionar respecto a qué estamos haciendo los docentes en las escuelas que no logramos fortalecer estos ambientes de convivencia y a preguntarme ¿de qué manera las políticas educativas impactan los procesos de convivencia que se dan en nuestros centros de trabajo?

Es importante reconocer que en el discurso político nacional se identifica la diversidad humana como característica de nuestra especie, así como el derecho a ser respetado, lo que da sustento legal a una propuesta de intervención a favor de la Pedagogía de la Convivencia, con fundamento en el enfoque intercultural y en contra de todo tipo de exclusión. Pero ¿qué documentos fundamentan legalmente esta propuesta?, ¿qué se dice en estos documentos?, ¿cómo se mira al otro?, ¿de qué manera repercute esta mirada?

En primer lugar, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) en su artículo 1° expresa que “queda prohibida toda discriminación... que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas” (1917, p. 1) por lo que mirar al otro para aislarlo, excluirlo o pretender exterminarlo no es la idea, sino que, por el contrario, se trata de establecer un diálogo en el que pueda darse una negociación cultural.

Por otro lado, en lo que concierne a educación, la Constitución expresa en su artículo 3° que “La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia” (CPEUM, 1917, p. 5) por lo que también existe sustento legal para plantear una propuesta de acción.

Esta propuesta de acción para llevar a cabo en la escuela tendrá como uno de los propósitos principales el desarrollo integral de los estudiantes. Aun cuando los mismos planes y programas de estudio estén en contra de este desarrollo integral, debido al énfasis que hacen en el desarrollo de ciertos contenidos y la exclusión de la que son objeto muchos otros.

Este mismo artículo, en su apartado II menciona que “El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios” (CPEUM, 1917, p. 6) por lo que es de vital importancia, como parte del desarrollo integral humano, el desarrollo de un pensamiento crítico. Este pensamiento crítico dará elementos para reconocer que, muchas de las acciones de desprecio que tenemos para con el otro, tienen que ver con la ignorancia, estereotipos y prejuicios arraigados en las sociedades contemporáneas que es necesario desaprender.

Por último, la misma Constitución expresa que la educación deberá contribuir:

A la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos (CPEUM, 1917, p. 6).

Por lo que una visión de la educación que favorezca la convivencia humana y propicie espacios de diálogo intercultural, no concuerda con una postura en donde se ha de clasificar y etiquetar a los estudiantes en “mejores” y “peores”, a los docentes en “idóneos” o “no idóneos” y a los conocimientos en “útiles” e “inútiles”, en donde además se fomenta la competencia y se privilegia el bienestar individual antes que el colectivo o social.

El Plan Nacional de Desarrollo (2013-2018) establece como una premisa que:

Todos los grupos de la población mexicana deben ser parte y beneficiarse del desarrollo del país. En concordancia, el Programa Sectorial de Educación sostiene que las escuelas deben atender las particularidades de los grupos de la población que más lo requieren y, en especial, deben desplegarse estrategias que consideren la diversidad cultural y lingüística. Para llevar a la práctica

estas consideraciones, es indispensable contar con herramientas que permitan plantear de manera precisa las transformaciones que han de operarse en el sistema (SEP, 2013, p.8).

Por otro lado, la Ley General de Educación (LGE) en su artículo 7o., expresa que la educación que brinde el estado “deberá favorecer el desarrollo de facultades para adquirir conocimientos, así como la capacidad de observación, análisis y reflexión críticos” (LGE, 2017), además de “infundir el conocimiento y la práctica de la democracia como la forma de gobierno y convivencia que permite a todos participar en la toma de decisiones al mejoramiento de la sociedad” (LGE, 2017), por lo que, para favorecer ambientes de convivencia en la escuela y evitar prácticas de exclusión y discriminación es necesario realizar ese análisis y reflexión crítica sobre la realidad.

De igual manera, es de vital importancia la generación de espacios democráticos en el aula que permitan visibilizar prácticas que no nos permiten avanzar como comunidad, por ejemplo, prácticas meritocráticas. Aunado a lo anterior, esta misma ley, habla de la importancia de:

promover el valor de la justicia, de la observancia de la ley y de la igualdad de los individuos ante ésta, propiciar la cultura de la legalidad, de la inclusión y la no discriminación, de la paz y la no violencia en cualquier tipo de sus manifestaciones, así como el conocimiento de los Derechos Humanos y el respeto a los mismos. Fomentar la valoración de la diversidad y la cultura de inclusión como condiciones para el enriquecimiento social y cultural (LGE, 2017).

De tal manera que la escuela y, en específico, los docentes tenemos la obligación de propiciar ambientes de convivencia en donde todos los niños y niñas participen y se evite cualquier intento de discriminación, exclusión y violencia.

Por su parte, el Plan de estudios de Educación Básica 2011 plantea su trabajo basándose en 12 principios pedagógicos que, de acuerdo al plan, “son condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa” (SEP, 2011, p.26).

El principio pedagógico 8 se titula “Favorecer la inclusión para atender a la diversidad”. Resulta de vital importancia que el Programa de estudios con el que trabajamos en la escuela primaria, considere que existen tensiones en torno a las diferencias y a la relación que se da entre las

diversas culturas que componen a las sociedades actuales, por lo que el hecho de plantear acciones para evitar actos de discriminación y respetar la diversidad humana es un primer paso. Sin embargo, las políticas inclusivas suelen “focalizar” a “los diferentes” y plantear acciones de “apoyo” para “compensar” las deficiencias y las injusticias que pudieran padecer, por lo que, desde el punto de vista de la interculturalidad, esta “propuesta inclusiva” pudiera considerarse un acto de discriminación.

El enfoque de la Interculturalidad no pretende plantear una política de acción inclusiva, puesto que al hablar de “inclusión” se está aceptando que “se excluye” y porque más que incluir, la interculturalidad pretende propiciar la creación de espacios de convivencia en donde la hospitalidad sea la condición con la que se recibe a cada uno de los estudiantes.

Se trata de recibir con los brazos abiertos a cada uno de nuestros estudiantes, sin la pretensión de que sean de tal o cual manera. Por el contrario, habremos de recibirlos como un hospital recibe a sus pacientes, con mente abierta y recibiendo a todos sin importar las condiciones en las que lleguen (Levinas, 2014), acogiéndolos por lo que cada uno es y representa y actuando para guiarlos y acompañarlos en su desarrollo.

En correspondencia con este principio, el Plan de estudios 2011 plantea que los docentes deberán “fomentar que la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad puede apreciarse y practicarse como un aspecto de la vida cotidiana y de enriquecimiento para todos” (SEP, 2011, p.35). Sin embargo, es contradictorio, pues habla de “apreciar la diversidad” humana pero no reconoce esas diferencias como una característica inherente al ser humano, pues etiqueta y clasifica a los estudiantes en “mejores” y “peores” al hablar de alumnos con “discapacidad” y alumnos con “aptitudes sobresalientes” con los que los docentes habremos de trabajar mediante estrategias diferenciadas.

Esta contradicción se refuerza al identificar que el Principio Pedagógico 5 se titula “Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados”, ya que al hablar de “estandarizar” lo que ha de aprenderse, inevitablemente se habla de la pretensión de homogeneizar a los estudiantes mediante la imposición de un pensamiento único.

Este pensamiento único se refleja en el currículum y los programas de estudio, por lo que para estar en una posición privilegiada según “los estándares de calidad de la educación” habrá que alinearse a lo que el plan y programas de estudio indiquen, negando con ello toda posibilidad de mirar el mundo de otra manera e interactuar en él desde una perspectiva distinta. Al pretender “uniformar” se niega y viola ese derecho a ser distintos.

Ante esta reflexión, identifico que no existe un interés real por valorar las diferencias humanas. Por el contrario, se plantean acciones que se basan en una política educativa que etiqueta, clasifica, uniforma, “estandariza” -como si de objetos tratara la escuela-, privilegia el desarrollo individual y con ello excluye y discrimina.

Por otro lado, este Plan de estudios nos habla de la importancia de desarrollar “competencias para la vida” que “movilizan y dirigen todos los componentes –conocimientos, habilidades, actitudes y valores– hacia la consecución de objetivos concretos; son más que el saber, el saber hacer o el saber ser, porque se manifiestan en la acción de manera integrada” (SEP, 2011, p. 38).

Entre este conjunto de competencias, existen tres grupos que considero pueden dar sustento, en el marco de la política nacional, a una intervención en torno a la conformación de ambientes de convivencia en la escuela.

Las primeras se titulan “Competencias para el manejo de situaciones” y tienen que ver con:

Enfrentar el riesgo, la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos; administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias; manejar el fracaso, la frustración y la desilusión; actuar con autonomía en el diseño y desarrollo de proyectos de vida (SEP, 2011, p.38).

Para un desarrollo del pensamiento crítico que nos permita reconocer en nuestro actuar y en el de los demás, actitudes basadas en prejuicios y estereotipos y detenernos a pensar antes de discriminar o excluir, así como posicionarnos y actuar ante cualquier situación de injusticia, será necesario desarrollar nuestra autonomía. Esta autonomía deberá verse reflejada en la capacidad para “manejar situaciones” a favor de nuestro desarrollo y los ambientes de convivencia.

El segundo grupo es el de las “Competencias para la convivencia”. En donde se plantea que:

Su desarrollo requiere: empatía, relacionarse armónicamente con otros y la naturaleza; ser asertivo; trabajar de manera colaborativa; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística (SEP, 2011, p.38).

Por último, se plantea la importancia de desarrollar “Competencias para la vida en sociedad”. Que tiene que ver con:

Decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; combatir la discriminación y el racismo, y conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo (SEP, 2011, p.38).

Hasta este momento, reconozco que, pese a un discurso a favor de la convivencia y en contra de todo tipo de discriminación, violencia y acoso, las políticas educativas mexicanas propician prácticas de segregación, exclusión, competencia e individualismo al hablar de una “calidad de la educación” que se logrará mediante el desarrollo de competencias y el cumplimiento de actividades y tareas de acuerdo con “estándares curriculares”.

El desarrollo de un trabajo mediante estos elementos se traduce en la tarea de homogeneizar al estudiante y clasificarlo de acuerdo a “estándares de calidad” que se establecen mediante un currículum que impone una única forma de pensar, ser, hacer y existir. Sin embargo, estas políticas educativas y el discurso que las mismas conllevan, como ya se analizó anteriormente, no tienen raíces propiamente en nuestro país sino que, tristemente, obedecen a intereses económicos internacionales.

Por otro lado, hablar de la necesidad de especial atención hacia las personas impedidas ha dado paso a políticas compensatorias que posteriormente tomarán forma con el nombre de necesidades educativas especiales, políticas vigentes en nuestro país.

Es importante resaltar que el planteamiento sobre las necesidades básicas de aprendizaje presente en el discurso de las políticas educativas internacionales explica el énfasis actual que dan el Plan y los Programas de estudio de Educación Básica en México a las habilidades instrumentales, es decir, a las asignaturas de Español y Matemáticas, que son consideradas por el sistema educativo y por tanto, por la sociedad en general, como “las más importantes”.

Esta exclusión tanto epistemológica como de cosmovisiones y saberes se concreta en la difusión de una sola manera de vivir, como “la ideal” o “la mejor” y tiende a menospreciar todas aquellas prácticas que no coinciden con ese modelo de vida que el neoliberalismo ha difundido. “A partir de estas ideas se ha desarrollado una práctica... que ha terminado por imponerse en todo el mundo” (Escalante, 2015, p.22).

Reflexiones del capítulo

Como se ha analizado, tanto en los discursos internacionales, como en los discursos nacionales, reconozco una tendencia a hablar del ámbito educativo como si de una empresa se tratara. Buscando una educación de calidad basada en prácticas meritocráticas que han de alcanzarse mediante el desarrollo individual que se evaluará de acuerdo con el nivel de homogeneización que se logre.

La búsqueda de este desarrollo individual está presente, tanto en documentos internacionales como en aquellos que se han desprendido de las políticas educativas de nuestro país, por lo que ahora es importante preguntarnos ¿de qué manera se reflejan estos discursos y políticas educativas en los contextos escolares? y ¿cómo se mira al otro en la escuela desde esta visió

Capítulo 4

Observar lo ya visto: hacer de la normalidad en la escuela algo extraño

“Pienso que todos estamos ciegos. Somos ciegos que pueden ver pero que no miran”
José Saramago.

Estudié la Maestría en Educación Básica con especialidad en Pedagogía de la Diferencia y la Interculturalidad al mismo tiempo que trabajaba, entre 2017 y 2019. De lunes a viernes con un horario de 8:00 am a 2:30 pm desarrollaba mi labor como profesora frente a grupo, en la escuela primaria y los martes y jueves asistía a los seminarios del programa de maestría de 4:00 pm a 8:00 pm, así como los sábados de 8:00 am a 4:00 pm. Esto me dio la oportunidad de reflexionar en los seminarios de la maestría sobre el diario acontecer en la escuela, con mi grupo. A partir de los textos que revisábamos y discutíamos, se desencadenaban procesos de reflexión en los que, por ejemplo, contrastaba su contenido con lo que la realidad escolar me mostraba, lo que me permitía otras comprensiones sobre mi práctica docente y el contexto en el que se desarrolla.

Al avanzar en mis estudios de la maestría y conforme fui profundizando en el enfoque intercultural comencé, poco a poco, a cambiar mi mirada sobre mi propia práctica docente y a cuestionar las rutinas de la cultura escolar, tan presentes en mi vida desde que tengo memoria. Comencé a sentirme incómoda con algunas prácticas que yo misma llevaba a cabo por acuerdo de Consejo Técnico Escolar o por acuerdo de grado; prácticas que no me hacían sentir a gusto con mi trabajo, por ejemplo: poner “cuadro de honor” cada fin de bimestre, considerando a “los mejores 3 promedios del grupo” o “motivar” a mis estudiantes para que participaran en un concurso de cálculo mental.

Esta incomodidad surge, por un lado, al percatarme de la tendencia dentro del sistema educativo de etiquetar a los estudiantes en buenos y malos o mejores y peores y clasificarlos de acuerdo con sus logros, como se señala en el capítulo 3; y, por otro lado, de lo comunes que son prácticas que fomentan la competencia, el individualismo y la discriminación de aquellos que no logran los estándares requeridos para ser considerados como estudiantes idóneos.

Me fui posicionando respecto a estas prácticas con una postura más radical en mi actuar y en mi trabajo. Comencé a identificar todos aquellos momentos en donde se fomentaba la exclusión de algunos estudiantes y las prácticas individualistas, por parte de los profesores, por mi o por sus propios compañeros.

En este capítulo realizo una indagación respecto al tipo de interacciones sociales que establecemos en nuestro grupo, la escuela y la comunidad y reflexiono sobre posibles supuestos culturales que subyacen a este tipo de relaciones.

4.1 La convivencia en el grupo

Comienzo esta indagación caracterizando al grupo de sexto grado con el que trabajo, reconociendo las maneras en que nos miramos, las formas en que nos relacionamos, al actuar de los estudiantes, las tensiones constantes que se dan entre pares y las opiniones de niñas y niños respecto a estas tensiones.

4.1.1 Mi grupo de sexto grado

En la escuela primaria en donde laboro y llevo a cabo la investigación comienzo a trabajar durante el ciclo escolar 2016-2017 con uno de los tres grupos de quinto grado que en el ciclo escolar 2017-2018 se promueve a sexto año y con el que trabajo actualmente. Se trata del grupo de 6° "C", que está conformado por 30 estudiantes, de los cuales 14 son niñas y 16 niños que oscilan entre los 11 y 12 años de edad.

El 70% de los estudiantes del grupo de 6° "C" viven en El Rosario o en las colonias vecinas. Esta característica, es favorable para la comunidad escolar, pues pueden llegar con facilidad a la escuela y, aunado a ello, en la misma localidad se encuentran los servicios y transportes necesarios para vivir y trasladarse a cualquier otro punto de la Ciudad. El otro 30% de los estudiantes proviene de colonias del Estado de México cercanas a la escuela, lo que implica que tengan que emplear un mayor tiempo y costo para su traslado.

La mayoría de los estudiantes viven con sus padres y algunos viven únicamente con su madre. Sus progenitores son los encargados de sostener económicamente a la familia, en la mayoría de los casos los dos padres de familia trabajan y en algunos, sólo es la madre o el padre el que genera ingresos económicos. Es frecuente que los abuelitos de los niños, sean quienes se hagan cargo de ellos durante la mayor parte del día, mientras sus padres trabajan, por lo que en muchos casos los

profesores trabajamos en equipo con los abuelitos de los niños y es muy común que los padres se ausenten de la escuela durante la mayor parte del ciclo escolar.

Sus casas cuentan con servicios básicos como el agua, luz, drenaje y pavimentación y la mayoría dispone de teléfono, televisión e internet, situación que facilita varias de las actividades de aprendizaje y el acceso constante a información diversa.

Además, identifiqué que un poco más de la mitad de los padres de familia son profesionistas, por lo que los alumnos cuentan con apoyo de ellos para la elaboración de sus tareas y trabajos y, aunque el resto de los padres de familia no tiene ese nivel de estudios, observo que siente preocupación por la educación de sus hijos por lo que, en la medida de sus posibilidades, apoya y da importancia a las actividades académicas.

Es importante conocer los recursos con los que los estudiantes cuentan y que pueden aprovecharse como facilitadores del aprendizaje y además, es útil contar con esta información porque en ella se reflejan algunas de las problemáticas sociales que aquejan a la población y deben tomarse en cuenta en la escuela, pues con frecuencia impactan en la misma y en las que podemos tomar acción.

El grupo que en un principio fue 5° "C" y posteriormente 6° "C" se integra con estudiantes que en el grado anterior pertenecían a los grupos de 4° "A", 4° "B" y 4° "C", por lo que algunas de las interacciones que se dieron en un principio entre ellos fueron nuevas.

Esta reorganización del grupo, se debe a que la generación que comienza sus estudios en el ciclo escolar 2012-2013 ha sido etiquetada en la escuela como una generación conflictiva. Desde que esta generación ingresa a la escuela en primer año, resulta complejo para algunos profesores trabajar con los grupos y construir ambientes de convivencia en el aula, pues de manera frecuente se suscitan agresiones entre los estudiantes, que a su vez generan situaciones de tensión entre los padres de familia de estos y la escuela.

Por este motivo, la directora de la escuela, con asesoría de la Unidad de Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), decide que la manera de mejorar "la situación de esta

generación” es mezclar a los grupos año con año, con la intención de “separar” a aquellos estudiantes que propician enfrentamientos constantes al estar en el mismo grupo.

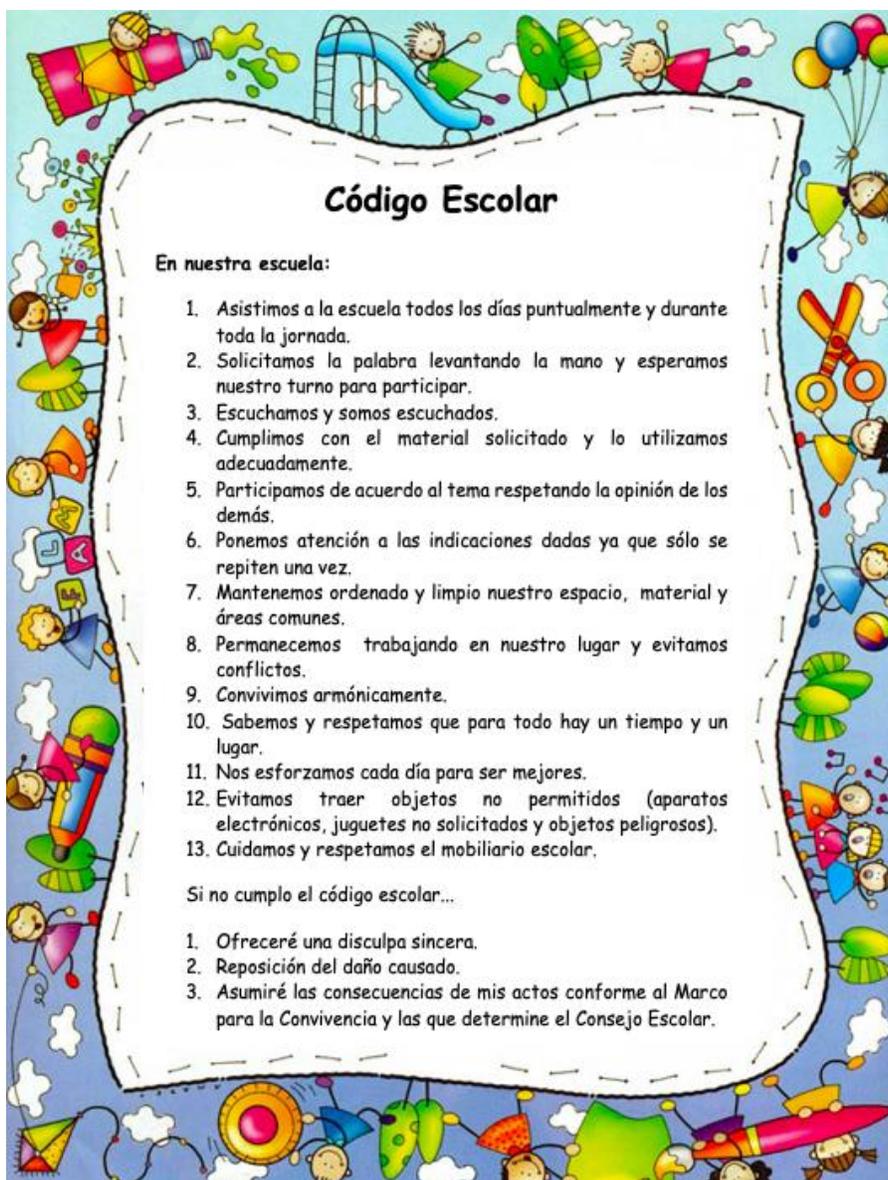
Desde mi punto de vista, esta decisión ha contenido en algunos momentos las situaciones de violencia. Sin embargo, no ha propiciado la construcción de ambientes de convivencia y tampoco ha favorecido la creación de lazos de amistad, respeto, solidaridad y empatía entre pares, puesto que un año conviven con algunos compañeros y al año siguiente tienen que adaptarse a un nuevo grupo, comenzar a conocerse y justo cuando están aprendiendo a ser compañeros y amigos, se les asigna un nuevo grupo.

Derivado de lo anterior, recibí a un grupo diverso en edad, género, composición familiar, cultura, religión, tradiciones, costumbres, salud, intereses, formas de concebir la existencia y con diferentes características físicas, emocionales y actitudinales.

4.1.2. El comportamiento de los estudiantes

Durante los primeros días de clases se dio a conocer a los estudiantes el “Código Escolar” de nuestra institución, que fue elaborado por el colectivo docente durante el Consejo Técnico Escolar Intensivo¹ (CTE), a principio del ciclo escolar 2017-2018, con la finalidad de “trabajar en cada uno de los espacios de la escuela, las mismas normas de convivencia para mejorar los ambientes de aprendizaje” (minuta del CTE).

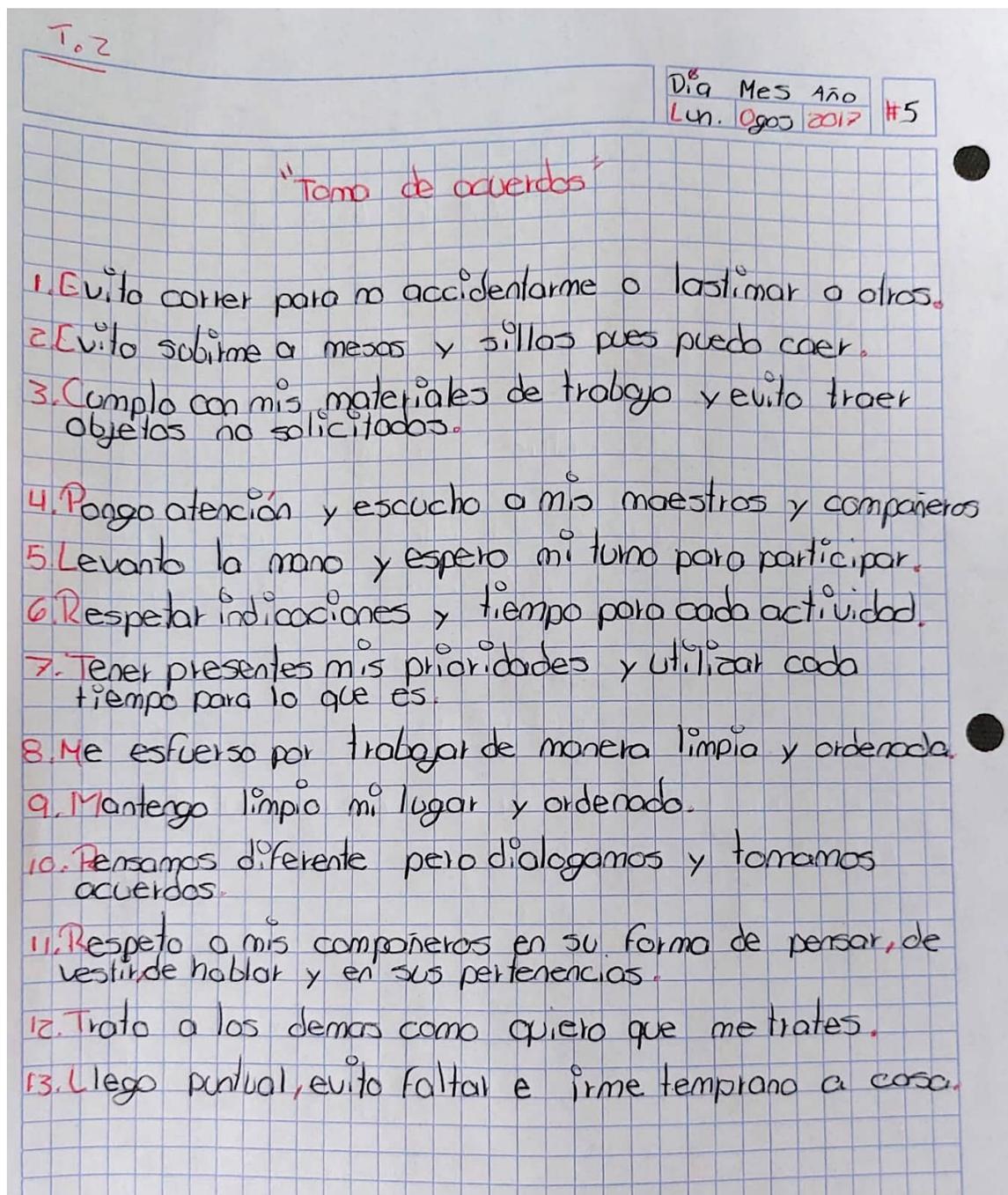
¹ El Consejo Técnico Escolar (CTE) es el órgano colegiado de mayor decisión técnico pedagógica de cada escuela de Educación Básica, encargado de tomar y ejecutar decisiones enfocadas a alcanzar el máximo logro de los aprendizajes del alumnado de la misma. Está integrado por el o la directora y el personal docente y de asesoría técnico pedagógica, entre otros, así como el que se encuentra directamente relacionado con los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado. Los Consejos Técnicos Escolares son reuniones mensuales que se llevan a cabo mensualmente en horario escolar para revisar de forma permanente el logro de los aprendizajes del alumnado e identificar los retos que debe superar la escuela para mejorar sus resultados.



Fotografía 4.1 Código escolar de la escuela primaria

En el grupo leímos juntos este código (fotografía 4.1), reflexionamos sobre la importancia de cada uno de los puntos y lo que podía ocurrir si no cumplíamos con cada uno de ellos. Además, de manera colaborativa, redactamos la “Toma de acuerdos” (fotografía 4.2), en donde los estudiantes propusieron los acuerdos que consideraban necesarios para que existiera un ambiente de convivencia y aprendizaje en nuestras actividades cotidianas dentro de la escuela.

La "Toma de acuerdos" quedó de la siguiente manera:



Fotografía 4.2. "Toma de acuerdos" redactada en asamblea por los estudiantes.

Los estudiantes conocen el código escolar y participaron en la elaboración y redacción de este código de aula. Sin embargo, durante las primeras semanas de trabajo se observan múltiples faltas de respeto entre compañeros y de algunos estudiantes para con los docentes.

Estas faltas de respeto se manifiestan de diversas formas y con frecuencia impiden el desarrollo de las actividades planteadas durante la clase. Sin embargo, se presentan como el ambiente propicio para trabajar en la construcción de ambientes de convivencia, aportando con ello elementos fundamentales para el desarrollo integral de los estudiantes.

Entre las faltas de respeto que se observan en las actividades que realizamos en la escuela se encuentra el hecho de que, durante las clases, las participaciones suelen ser con poco orden, pues los estudiantes gritan para decir lo que piensan y no esperan un turno para participar, por lo que constantemente interrumpen a sus compañeros o me interrumpen, al gritar lo que piensan o lo que quieren decir, situación que propicia un ambiente de ruido excesivo que nos impide que escuchemos.

Además, es frecuente que los estudiantes platicuen, jueguen, se ríen o caminen por el salón, cuando alguien está participando o algún otro profesor o yo estoy explicando, situación que refleja escasa autorregulación y poco interés por parte de los estudiantes para con las actividades propuestas. En contraste, identifico algunos otros momentos en que los estudiantes escuchan a sus compañeros, opinan sobre lo que alguien más comentó, buscan momentos de complicidad para confiar alguna historia personal a quienes consideran sus amigos o se reúnen para conversar, jugar o compartir algún alimento.

De igual manera observo que en algunos momentos hacen uso inadecuado del material de trabajo, pues buscan lastimar a sus compañeros con sus útiles escolares. Por ejemplo, se agreden con el compás, persiguen a sus compañeros con plumas o escuadras en la mano imaginando que son armas de fuego.

En otras ocasiones usan el material que se les solicita para incomodarse entre ellos, por ejemplo, pintando la ropa a algún compañero con la pintura que se solicitó para una actividad de recreación literaria. Contrariamente a esto, he observado en otras ocasiones a compañeros que comparten

su material de trabajo con quién no trae, prestan sus útiles escolares a quién no tiene y guardan el material que les sobra para compartirlo o utilizarlo en otro momento.

En algunos otros espacios los estudiantes muestran dificultad para aceptar que sus compañeros pueden estar de acuerdo o no con cierta idea. Esto al contradecir a algún compañero, interrumpirlo o insultarlo con expresiones como “tarado”, “pendejo”, “idiota” o “estúpido” cuando no están de acuerdo con él y suelen burlarse de las dudas o errores de los demás. Ante esta situación, durante las clases, otros estudiantes más expresan su molestia a los compañeros que insultan o que no respetan las participaciones de los demás mencionando lo que sienten y pidiéndoles respeto.

Al mismo tiempo, es habitual que los estudiantes manifiesten comportamientos impulsivos frente a sus compañeros, en algunas ocasiones cuando le molesta algo y en otras ocasiones sin razón aparente. Además, “juegan brusco” de manera frecuente, al golpearse, pisarse, empujarse, jalarse o patearse con el argumento de que “así se llevan”. De igual manera, es habitual que algún estudiante agrede a otro sin su consentimiento porque “no está de acuerdo con él”, dijo algo que le incomodó o “le cae mal”. Aunado a lo anterior, a menudo, cuando se le llama a algún estudiante para platicar con él sobre algún acontecimiento ocurrido, el resto del grupo comienza a culparlo, a insultarlo y a burlarse de él.

Se lastiman verbalmente y se burlan de características físicas de sus compañeros al llamarse “gordo”, “chaparra”, “enano”, “negra”; se excluyen por diversos motivos como lo es el lugar de origen, al etiquetarse como “pueblerina”, “oaxaco”, “indio” o “ranchero”; por sus intereses, al clasificarse como “chacas” o “fresas”; por su forma de ser al catalogarse como “rudos”, “tontas” o “cool”; por sus calificaciones al llamarse “listas”, “inteligentes”, “ñoña”, “burros” o “tontos”; de acuerdo a sus capacidades físicas al asumirse como “ágiles” o “torpes”, nivel socioeconómico al llamarse “ricos” o “pobres” y de acuerdo a la educación de sus padres o los objetos o juguetes que poseen.

Es frecuente observar grupos de estudiantes que se reúnen para incomodar a otro, grupos de niños que conviven y algunos otros estudiantes solos; niños que rápidamente pueden formar un equipo, niños que no son aceptados en ellos y otros que ni siquiera intentan integrarse.

Igualmente, niños con baja autoestima, porque sus compañeros les han hecho creer que “valen menos”, lo que los muestra vulnerables ante más agresiones.

Además, a los estudiantes les agrada realizar actividades de alto riesgo, se les dificulta reconocer el peligro y pensar en las consecuencias de sus actos antes de actuar. Con frecuencia pretenden subir a las mesas de concreto que se encuentran en el patio y brincar alto desde ellas hasta el piso, bajar corriendo las escaleras o bajar hasta 10 escalones de un solo brinco, correr por el patio, dar vueltas de carro con sus compañeros sentados en el mismo, trepar las rejas de puertas y barandales y a menudo ignoran la petición de que, por su propia seguridad, eviten realizar estas actividades.

Es importante señalar que “en otros tiempos” estas actividades se consideraban “propias de la niñez”. Sin embargo, en la actualidad, los mandatos y lineamientos institucionales propician miedo en los profesores, mismo que se traduce en la “imperante necesidad de prohibir cualquier actividad que pueda poner en riesgo a los estudiantes” con dos intenciones, por un lado, la de salvaguardar la integridad de niños y niñas y, por otro lado, la de evitar “demandas”, sanciones administrativas y jurídicas e incluso un posible cese de la actividad docente.

Esta situación me causa sentimientos de impotencia y tristeza, pues pareciera que, para las autoridades educativas (llámese SEP, supervisión escolar y dirección de la escuela) toda actividad que implique movimiento está prohibida para niñas, niños y docentes, pues “puede ser causante de un accidente”, por lo que los maestros, por lineamientos institucionales estamos obligados a prohibir numerosas actividades que pudieran desarrollar habilidades, capacidades, valores y actitudes en la comunidad escolar y que además suelen ser “divertidas” e interesantes para niñas y niños.

Ante esta situación, en el grupo conversamos diariamente sobre accidentes y situaciones de riesgo e incluso he involucrado en este trabajo de concientización a los padres de familia para que compartan, junto con sus hijos, éste y otros temas de relevancia para nuestro trabajo en el grupo. Sin embargo, debido a la edad en la que se encuentran, la necesidad que tienen de explorar el mundo y de realizar actividades dinámicas, esta situación sigue presentándose, por lo que en la escuela y en el mismo grupo se han dado accidentes en donde los estudiantes han requerido

atención médica o incluso reposo en casa a causa de una lesión o fractura ocurrida en la escuela o casa.

En contraste, son frecuentes los grupos de amigos entre los estudiantes. Grupos en los que conversan, juegan, se ríen, hacen planes para realizar en el recreo o fuera de la escuela, con los que deciden hacer trabajo en equipo y con los que en algunos momentos se dan tensiones.

Estos lazos de amistad que establecen en la escuela se fortalecen fuera de ella con apoyo de las familias. Es frecuente que estudiantes y sus padres se reúnan después del horario escolar para comer, jugar o realizar alguna tarea o actividad artística, recreativa o deportiva. Sin embargo, varios estudiantes son excluidos por sus compañeros en estos grupos de amigos y son muy frecuentes las agresiones físicas y verbales que se dan entre ellos, así como las prácticas de exclusión y discriminación.

Estas situaciones afectan las interacciones en el grupo, pues hacen sentir desmotivados a algunos estudiantes y tristes a quienes se les dificulta establecer lazos de amistad. A su vez, al sentirse desanimados, se les dificulta concentrarse en las actividades que realizamos y esto les impide integrarse con confianza en las actividades escolares cotidianas.

Por otro lado, aquellos estudiantes que deciden alejar a otros de sus actividades y privarlos de su compañerismo o amistad, se pierden la oportunidad de enriquecerse con los conocimientos y personalidades de quienes excluyen y se trunca la posibilidad de desarrollar la empatía, sensibilidad, solidaridad y autorregulación.

Ante este panorama, en el grupo se mantiene un ambiente de convivencia complejo, pues las actividades planteadas se ven interrumpidas constantemente por gritos, riñas, insultos y tensiones que se dan entre los estudiantes e incluso en otros momentos en donde yo, como docente del grupo, me veo involucrada.

Estas tensiones forman parte de nuestro trabajo diario y representan un reto para nosotros como grupo, pues dedicamos gran parte del tiempo del día a establecer procesos de mediación, a dialogar y reflexionar, sobre todo ante las situaciones de exclusión, discriminación y violencia que

vivimos. Sin embargo, no puede decirse que “perdemos el tiempo” como algunos miembros de la comunidad escolar podrían pensar -pues no avanzamos lo que según el programa de estudios tendríamos que abordar en cierto tiempo-, sino que utilizamos ese tiempo y espacio para “aprender a convivir”.

4.1.3 Lo que opinan niñas y niños

Indagando con los estudiantes respecto a las tensiones que se dan en el grupo, mediante reflexiones durante nuestras asambleas y algunos ejercicios escritos, me encuentro con que para ellos un conflicto es “un enfrentamiento, pelea o discusión que se da por algún desacuerdo entre dos o más personas”, algunos otros estudiantes lo definen como “un problema que se hace cuando dos personas tienen diferentes ideas”. Otra estudiante menciona que un conflicto se da “cuando hay una lucha, pelea o guerra por alguna situación u objeto” y un estudiante más expresa que un conflicto es “una pelea o discusión que los niños hacen sólo porque no les gusta algo de la otra persona”. Ante estas expresiones me resulta importante cuestionar: ¿cómo miramos al otro?, ¿por qué se producen tensiones entre los estudiantes?

En las respuestas de los estudiantes puedo apreciar que ellos ven como un “problema” a una persona que piensa diferente a ellos. Cuando alguien no está de acuerdo con sus ideas o tiene ideas distintas, entonces surgen las tensiones. Las diferencias son inherentes a la humanidad. Sin embargo, las sociedades occidentales tienden a difundir un “pensamiento único” que nos ha hecho creer que el ideal es pensar como los demás o “estar de acuerdo siempre con el otro”.

Cuando se les pregunta por qué piensan que se dan estas situaciones de tensión, ellos mencionan distintas razones que pude agrupar en cuatro grupos:

- Por ser diferentes
- Por no respetar
- Por no cumplir reglas
- Por falta de habilidades

En la siguiente tabla (tabla 4.1) se muestran las respuestas que los estudiantes dieron:

Tabla 4.1 ¿Por qué se dan situaciones de tensión con los compañeros del grupo?. Elaboración propia con base en las respuestas de los estudiantes.

CRITERIO	MOTIVOS
Por ser diferentes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Por sus personalidades 2. Por la forma en que realizan determinadas actividades 3. Porque pensamos diferente 4. Porque no estamos de acuerdo 5. Por el tamaño y fuerza de cada miembro del grupo 6. Porque a veces los compañeros “no se caen bien” 7. Por tratar de ser “popular” 8. Por odio 9. Por desprecio hacia el otro 10. Porque a alguien no le gusta lo que otros hacen 11. Por sentirse rechazado
Por no respetar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Por insultarse 2. Por tomar cosas que no son tuyas 3. Por correr y empujar 4. Por burlarse de los demás 5. Por marcar los errores de los demás 6. Porque “nos agredimos” 7. Porque no respetamos las indicaciones 8. Porque molestamos a los otros 9. Por decir “groserías” 10. Por echarle la culpa a otro
Por no cumplir las reglas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Por desobedecer 2. Por no jugar bien 3. Por no seguir las reglas 4. Por “no hacer caso” 5. Por un juego
Por falta de habilidades	<ol style="list-style-type: none"> 1. Por no saber escuchar 2. Por falta de tolerancia 3. Por falta de comunicación 4. Porque no se conocen 5. Por baja autoestima 6. Por falta de atención y afecto 7. Por no valorar lo que hacen los demás

En la tabla 4.1 puede apreciarse que, desde la mirada de niñas y niños, una gran parte de los “motivos” por los que se dan las tensiones entre los estudiantes son “porque piensan diferente”. Sin embargo, muchas otras razones tienen que ver con el hecho de no respetar a sus compañeros.

Algunos otros piensan que el hecho de no cumplir con las reglas de las actividades o juegos propicia las tensiones y llama la atención que en algunas otras respuestas los estudiantes expresan que las tensiones se hacen manifiestas cuando se desconoce al otro, cuando no se le valora, no se le escucha o cuando no nos comunicamos con él, por lo que resulta importante cuestionarnos de qué manera nos acercamos a la otredad en la escuela, cómo miramos a ese “otro” y qué habilidades estamos desarrollando como comunidad escolar para relacionarnos con ese otro y mirarnos a través de él.

Por otro lado, al preguntarles qué “problemas” se han sucedido, expresan como “conflictos” situaciones que tienen que ver con agresiones físicas, verbales y materiales, como las que se enlistan en la siguiente tabla (4.2):

Tabla 4.2 ¿Qué problemas se han sucedido con los compañeros del grupo?.

Elaboración propia con base en las respuestas de los estudiantes.

AGRESIONES		
Físicas	Verbales	Materiales
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Golpearse accidental o deliberadamente ❖ Insultarse ❖ “Jugar brusco” ❖ Discriminar ❖ Hacer bromas ❖ Acosar ❖ Meterse en la fila para comprar ❖ “Llevarse y no aguantarse” ❖ Pelear por un lugar en Educación Física ❖ Aventarse objetos ❖ “Ver feo” ❖ Hacer señas obscenas ❖ “Sacar la lengua”. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Lastimarse con palabras o expresiones (“no sirves para nada”, “tus papás no te quieren”, “no sé para qué naciste”, “tu dibujo es feo”, “eres feo”, “eres caca”). ❖ Culparse de perder en alguna actividad. ❖ Discriminar ❖ Hacer bromas ❖ Criticar ❖ Mentiras ❖ Acosar ❖ “Llevarse y no aguantarse” ❖ Burlarse de los errores de los demás ❖ Culpar a alguien de algo ❖ Hablar mal de alguien a sus espaldas ❖ Culpar a otro de algo que yo hago. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ “Llevarse y no aguantarse” ❖ Tomar cosas de otros compañeros sin permiso ❖ Esconder las cosas de alguien ❖ Quedarse con los objetos personales de alguien más ❖ Perder algo que fue prestado.

Sin embargo, mencionan otras situaciones que resultan de interés por tener raíces mucho más profundas que pudieran estar desencadenando esas agresiones. Estas otras respuestas de los estudiantes tienen que ver con situaciones que refejan egoísmo, individualismo y un firme deseo de “competir con el otro”, de “ganarle”. En la tabla 4.3 se muestran algunas de esas respuestas:

Tabla 4.3 ¿Por qué crees que se han suscitado problemas con los compañeros del grupo?.

Elaboración propia con base en las respuestas de los estudiantes.

Egoísmo	Individualismo	Competencia
<ul style="list-style-type: none"> ○ Interrumpir una plática ○ Tomar decisiones que al otro no le agradan ○ Envidiar ○ Perder algo que fue prestado 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Querer tener la razón ○ No estar de acuerdo ○ No esperar turnos para participar ○ Copiar o intentar copiar el trabajo de alguien más ○ No responsabilizarse de las tareas personales y de equipo ○ Falta de compañerismo 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Pelear por un lugar en Educación Física ○ Presumir un objeto que los demás no tienen ○ Pelear por ganar la amistad de alguno ○ No aceptar que algún compañero sepa más que tú ○ No ayudarse entre compañeros ○ Querer ganar siempre ○ Querer ser el mejor

En las respuestas de los estudiantes puede apreciarse que existen agresiones físicas, verbales y patrimoniales que se dan en el trabajo cotidiano en la escuela. Sin embargo, existen otros motivos por los que se dan tensiones, mismos que no son agresiones, como el hecho de no considerar valiosa la participación de algún integrante del grupo, motivos que tienen que ver con el hecho de pensar que sólo lo que yo quiero, deseo o expreso es importante; o con el hecho de pensar sólo en lo que a mí me interesa o quiero lograr y no preocuparme por los demás.

De igual manera las respuestas tienen que ver con el hecho de que, por el sistema meritocrático en el que está inmersa la escuela, los estudiantes miran a sus compañeros como rivales con los que hay que competir para ganarles y “ganar algo”, ya sea un lugar, una calificación, un diploma, un reconocimiento verbal, etc.

Este deseo de “destacar”, de sobresalir y de sentir que “merecemos más que el otro”, herencia meritocrática, es cuestionable si tomamos en cuenta que, muy probablemente pueden sobresalir aquellos que han nacido y crecido en posiciones privilegiadas. Al respecto Vélez expresa que:

No merecemos el lugar que tenemos en la distribución de los dones naturales, como tampoco nuestra posición social en la sociedad. Igualmente problemático es el que merezcamos el carácter superior que nos permite hacer el esfuerzo por cultivar nuestras capacidades, ya que tal carácter depende, en buena parte, de condiciones familiares y sociales afortunadas en la niñez, por las cuales nadie puede atribuirse mérito alguno (2018, p. 151).

¿Cómo se relaciona este sentimiento de superioridad con las agresiones que se dan en el entorno? Las agresiones que se dan entre los estudiantes pudieran tener raíz en actitudes de egoísmo, individualismo y competencia que se dan en las familias, las comunidades y también en la escuela, en donde en algunos momentos se fomentan.

Ante la presencia de estas situaciones en la escuela, se les pregunta a los estudiantes de qué manera piensan que los “conflictos” podrían disminuir. Sus respuestas son diversas. Se agruparon en tres esferas, de acuerdo a la forma en la que piensan que podemos incidir. A continuación, se enlistan las respuestas.

Tabla 4.4 Posible disminución de conflictos desde la visión de los estudiantes

Elaboración propia con base en las respuestas de los estudiantes.

Esfera/ Posibilidad	Los conflictos pueden disminuir si...
Personal	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tenemos respeto ✓ Tratamos de ser más tolerantes ✓ Evitamos agredir ✓ Ignoramos agresiones ✓ Pedimos apoyo a la maestra ✓ Alejándonos de las personas que provocan los conflictos ✓ Evitando seguir la corriente en situaciones de juego brusco, burla o agresión ✓ Evitando pedir cosas prestadas ✓ Evitando burlas ✓ Evitando pelear por el primer lugar en la fila ✓ Siendo buenas personas ✓ Siendo amables ✓ No siendo groseros ✓ Pidiendo disculpas ✓ No odiando ✓ No despreciando al otro ✓ No molestando ✓ Siendo prudente
Social	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dialogamos ✓ Escuchamos las opiniones de los demás ✓ Respetamos acuerdos ✓ Tratamos a los demás como nos gustaría que nos trataran ✓ Conviviendo ✓ Poniéndose de acuerdo ✓ Hablando ✓ Ayudando a los otros ✓ Manteniendo una actitud positiva con los compañeros ✓ Demostrando interés para solucionar los problemas ✓ Brindando confianza a mis compañeros ✓ Comunicándonos ✓ Llevándonos bien todos
Normativa	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Seguimos indicaciones ✓ Respetamos reglas ✓ Comentamos el caso con la directora de la escuela ✓ Se sanciona a quién no respete ✓ Obedeciendo

Al analizar las respuestas, identifico que en la mayoría de ellas la posible propuesta debe surgir desde uno mismo, desde “el individuo”. La mayoría de los estudiantes piensan que las tensiones disminuirían si ellos se deciden a modificar su actuar.

Otra parte de los estudiantes expresan que la tensión debe de comprenderse y analizarse desde el ámbito social, pues todos participamos de ella y proponen el diálogo, la disposición escuchar a los demás, tomar y respetar acuerdos y mantenerse siempre en comunicación.

Por otro lado, algunos estudiantes se inclinaron más hacia el área normativa al expresar que, las tensiones manifiestas, pudieran disminuir si se siguen indicaciones, se respetan las reglas o si se sanciona a quien no respete.

En estas respuestas se reconocen diferentes niveles de desarrollo moral en los estudiantes, así como diferentes maneras de asumir la otredad y relacionarse con ella. Hay quienes piensan que pueden mejorar la convivencia desde su individualidad, algunos otros piensan que habría que trabajar de manera conjunta y hay quienes piensan que se requiere de la norma o alguna “autoridad” para que las relaciones en el grupo mejoren.

Ante esta reflexión que recupera la voz de los estudiantes, se hace necesario preguntar ¿Qué papel jugamos los docentes?, ¿De qué manera nos relacionamos con los estudiantes?, ¿En qué medida y de qué manera favorecemos o no los ambientes de convivencia en el grupo?

4.2 Analizando las prácticas escolares

Las tensiones que se dan entre los estudiantes no sólo son una preocupación mía, sino que es compartida por el colectivo docente de la escuela en la que trabajo, pues la situación no se limita a mi grupo, sino que se observa a nivel escuela. De esta manera, durante las sesiones de Consejos Técnicos Escolares (CTE) nos hemos dado a la tarea de preguntarnos por qué sucede esto, plantear propuestas a favor de la “convivencia”, diseñar un plan de acción y llevarlo a cabo, así como dar seguimiento y valorar el impacto que estas acciones tienen en la comunidad estudiantil para reforzarlas o reformularlas.

Hemos implementado planes de acción, por ejemplo, para potenciar el desarrollo de la autorregulación en los estudiantes. Esto mediante actividades compartidas entre docentes, en el salón de clases, en los recreos y en colaboración con las familias. No obstante, estos esfuerzos, en la escuela siguen siendo constantes las agresiones, la exclusión y en algunos casos, situaciones de acoso. Por lo que me pregunto ¿qué hay detrás de la forma en la que se relacionan los niños?, ¿qué está sucediendo que los docentes no hemos alcanzado a comprender? y ¿por qué pese a la “intervención” que estamos haciendo no hemos observado mejoras en la convivencia escolar?

Ante estas interrogantes, resulta necesario analizar de manera más profunda las acciones cotidianas de la escuela y, en particular, las formas en las que los estudiantes y demás miembros de la comunidad nos relacionamos. Me propongo cuestionar las prácticas de la cultura escolar de la institución en donde laboro, con la intención de visibilizar y desnaturalizar todas aquellas acciones que durante muchos años se han mirado como “normales” y que constituyen actos de exclusión.

4.2.1 Las prioridades en mi escuela

Cada escuela se constituye como un espacio en donde convergen diversas formas de pensar, de ser, de actuar y de comprender el mundo. Esta diversidad, mediante la convivencia cotidiana, va creando una cultura escolar que caracteriza a dicho espacio en determinado lapso de tiempo, así como a las relaciones que se dan dentro del mismo y que posteriormente se van difundiendo entre la comunidad escolar. Pues, si bien es cierto que la escuela se ve influenciada por el contexto que la rodea, también es cierto que la escuela influye en los miembros de la comunidad escolar y en la comunidad en la que se encuentra, pero ¿qué cultura caracteriza a la escuela en donde laboro?

La escuela primaria en donde laboro es una institución de organización completa, que atiende a una comunidad estudiantil de poco más de 400 niños de entre 6 y 13 años, en 14 grupos de 1° a 6° año de primaria, con un colectivo docente de 24 profesores que se desempeñan como profesores de grupo, de Inglés, de Educación Física, promoción de la lectura y como parte del área de gestión, administración y dirección de la escuela.

En la escuela primaria se observa una cultura escolar en la que existe preocupación constante por mantener un “nivel académico alto”, puesto que es considerada por las autoridades, docentes, padres de familia, estudiantes, miembros de la comunidad de influencia y otras escuelas, como “la mejor de la zona”.

Esta apreciación se sustenta en los resultados que la escuela suele tener en pruebas estandarizadas como lo han sido ENLACE, la Olimpiada del Conocimiento y la prueba PLANEA, así como en el reconocimiento que autoridades, padres de familia y estudiantes hacen del trabajo del colectivo docente, pues consideran que en la escuela “hay muy buenos maestros”. Sin embargo, en los últimos ciclos escolares esta situación se ha modificado, pues la escuela no siempre obtiene los mismos resultados y las autoridades -en este caso, la dirección de la escuela y la supervisión de la zona a la que pertenece nuestro centro de trabajo- reprochan de manera constante a los docentes el que esos resultados no se mantengan y “no se mejoren”.

Por tales motivos, las autoridades presionan, mediante diversas formas (como lo son la imposición de estrategias en los CTE, los exámenes estandarizados periódicamente aplicados por la zona escolar y las observaciones inesperadas de nuestras clases (mediante el método Stalling), para que llevemos a cabo en el aula, actividades orientadas a “la mejora de estos resultados”, limitando con ello nuestro trabajo y el desarrollo integral de los estudiantes, pues estas actividades privilegian los contenidos y conocimientos de tipo conceptual, excluyendo, otras esferas del desarrollo humano, como lo son el área procedimental, conceptual (en lo concerniente a disciplinas diferentes de las asignaturas de Español y Matemáticas), actitudinal, emocional y valoral.

Esta presión ejercida por las autoridades para con los profesores, se refleja en prácticas que realizamos por obligación y que nos imposibilitan la realización de otras actividades que propicien la curiosidad e interés de los estudiantes por construir nuevos aprendizajes. Aunado a esto coartan la capacidad creadora de nosotros los profesores, pues con frecuencia enfocamos nuestro tiempo y esfuerzo a la planeación, preparación de material y puesta en marcha de acciones encaminadas a “la correcta resolución de exámenes estandarizados”.

Esta situación no se da únicamente en la escuela en donde laboro, ni es algo desconocido para quienes trabajamos en el ámbito educativo o hacemos investigación, incluso, se han hecho estudios al respecto. Al indagar encuentro que T. Wrigley (2007) expresa que:

La creatividad de los profesores disminuye cuando éstos tienen que "enseñar para el examen" y están desanimados para aplicar prácticas pedagógicas de mayor compromiso. Darling-Hammond (1991) encontró una disminución en el uso de métodos de enseñanza y aprendizaje como los debates centrados en el estudiante, la redacción de ensayos, los proyectos de investigación y el trabajo de laboratorio, cuando se requerían pruebas estandarizadas" (Nieto, 1988, p.422, en Wrigley, p.157).

La pregunta que surge es: ¿qué mensaje se da a estudiantes y profesores en un contexto en donde "prepararnos para obtener puntajes altos en los exámenes" se convierte en la prioridad?

El hecho de que de manera constante se compare a nuestra escuela con otras, se nos haga hincapié en la importancia de "competir" para "ganarles", de que se exija a los docentes que los resultados en pruebas estandarizadas se eleven y que los estudiantes mejoren únicamente en sus habilidades de lectura y habilidades lógico matemáticas, le da a la educación y a la formación del infante un carácter utilitarista, que lejos está de contribuir al desarrollo integral del que habla el artículo tercero de nuestra Constitución.

Aunado a lo anterior, ante estas exigencias, con frecuencia y con la intención de cumplir con "nuestro deber", los docentes quitamos a nuestra práctica ese "sentido humano", comenzando por nosotros mismos, pues en muchos de los casos no nos vemos como agentes de cambio, con capacidad para tomar decisiones a favor de nuestro desarrollo intelectual-profesional y el desarrollo integral de nuestros estudiantes, sino que nos percibimos como "operadores" de las indicaciones que las autoridades nos dan, normalizando con ello numerosas prácticas de ejercicio de poder vertical que se dan en la escuela e invisibilizando nuestras capacidades y las habilidades, capacidades y conocimientos, que podrían desarrollar nuestros estudiantes si nuestro trabajo tuviera un enfoque integral y no se direccionara únicamente hacia el desarrollo de conocimientos conceptuales, lectura y habilidades lógico-matemáticas.

Prácticas de exclusión en la escuela, propician a su vez violencia, en diversas manifestaciones, que se da entre los distintos miembros de la comunidad escolar, dado que “ser discriminado” en sí mismo, es un acto de violencia que atenta contra la dignidad y los derechos de cualquier ser humano. Pero ¿de qué manera se fomenta, esta exclusión en la escuela?, ¿qué valores subyacen a estas prácticas?

La cultura escolar da cuenta de múltiples manifestaciones en las que, mediante las acciones, se aprende a discriminar, a pensar y actuar de manera individual, sin importar si ese actuar daña a los otros. La propia escuela muchas veces es símbolo de discriminación institucional, puesto que su organización es jerárquica, como se mencionaba anteriormente.

4.2.2. El ejercicio vertical del poder

Las relaciones de desigualdad se reflejan también entre las autoridades de la escuela y docentes. Baste hablar de las imposiciones de las autoridades escolares a los docentes para realizar cierta actividad o dejar de hacerla, cuando muchas veces éstas no tienen un sentido pedagógico ni el propósito de desarrollar de una manera ética, creativa y crítica las capacidades de los niños. Por ejemplo, la obligación de tomar la “lectura de velocidad” aun cuando se ha comprobado que lo esencial no es que un estudiante codifique y enuncie determinado número de palabras en un minuto, sino que al finalizar la lectura pueda comprender lo que leyó y sea capaz de utilizar la lectura para participar de la vida social, escolar y comunitaria.

Este tipo de imposiciones constituyen una forma de excluir la voz del docente, pues no se le considera como un profesional que puede y debe aportar de sus conocimientos y experiencia para la mejora de los ambientes de aprendizaje en la escuela, sino como un simple operador de instrucciones que alguien más le da.

Estos ejemplos de prácticas de ejercicio de poder vertical que se dan en la escuela, de manera consciente o inconsciente fomentan e invisibilizan la exclusión y las desigualdades sociales, puesto que se normalizan acciones de imposición, escaso reconocimiento y respeto por los derechos del otro y se asume que es “normal” que una opinión, pensamiento o acción sea más valiosa,

importante o válida por el hecho de provenir de una u otra persona, según el papel que ocupa en la estructura jerárquica de la escuela.

Estas prácticas de exclusión de la mirada del otro y de ejercicio de poder vertical que se han normalizado en la comunidad escolar, se dan entre los distintos grupos que la conforman. En primer lugar, entre las autoridades de la SEP y las autoridades de la escuela, por ejemplo el hecho de que la Autoridad Educativa Federal de la Ciudad de México (AEFCM) asigne de manera arbitraria fechas sorpresivas y demasiado anticipadas para el uso de la plataforma en donde se registrarán las calificaciones de los estudiantes, situación que en la dirección de la escuela “tienen que acatar” y que obliga a miembros de la dirección a apresurar a los docentes en la realización de sus evaluaciones, la entrega de calificaciones y observaciones del desarrollo de los estudiantes.

En segundo lugar, hay un ejercicio de poder vertical cuando autoridades escolares imponen a los docentes la realización de ciertas actividades o que se dejen de hacer otras. Por ejemplo, solicitar que en todo momento los estudiantes se dirijan dentro de la escuela en filas organizadas por sexo y estatura o la realización del plan de clase de acuerdo con las exigencias de la dirección y no a las necesidades del docente y su grupo.

Y, en tercer lugar, también hay ejercicio de poder vertical entre docentes y estudiantes, pues con frecuencia se trata a niñas y niños como si fueran personas sin historia y necesidades particulares; se intenta homogeneizar al imponerles patrones de comportamiento, exigirles que compitan con sus compañeros y solicitarles que avancen según los “estándares curriculares”, limitando con ello su desarrollo y propiciando desigualdad.

Estas prácticas de ejercicio de poder vertical que se dan en la escuela, fomentan situaciones de exclusión, puesto que se normalizan acciones de imposición, escaso reconocimiento y respeto por los derechos del otro y se asume que es normal que una opinión, pensamiento o acción sea más valiosa, importante o válida por el hecho de provenir de una u otra persona, según el papel que ocupa en la estructura jerárquica de la escuela.

Esta organización jerárquica tiene raíces en el sistema meritocrático, sistema que lleva tiempo instalándose en la mente de cada persona y en la mayor parte de las organizaciones de las que

somos partícipes en las sociedades occidentales actuales, como una especie de “sentido común” y mirada única.

Esta mirada única, como ya se abordó con anterioridad, tiene una relación estrecha con el sistema económico neoliberal impuesto en nuestras sociedades en donde “La idea es recompensar el mérito, pagar según lo que merezca cada quién, y finalmente promover a los buenos profesores, a los que consiguen que sus alumnos mejoren en las pruebas año tras año, y expulsar de la carrera a los que no sirven” (Escalante, 2015, p.227).

La meritocracia se refleja en una escuela que privilegia a aquellos docentes que “cumplen al pie de la letra con las indicaciones que se dan en dirección”, aún cuando éstas no estén en sintonía con las necesidades de su trabajo y su grupo y señala a aquellos docentes que cuestionan las indicaciones que se dan y opinan que estas decisiones deben tomarse de manera colegiada; una escuela que premia a aquellos estudiantes a los que se les facilita ‘el aprendizaje’ de los contenidos impuestos mediante el currículum y menosprecia a aquellos a los que se les dificulta la comprensión de los mismos; una escuela que, por lo general, muestra a la comunidad escolar la participación de los “estudiantes destacados” durante las ceremonias y festivales; una escuela que premia al que se acerca al cumplimiento del estándar establecido y “castiga” al que es diferente en cuanto a forma de pensar, vestir, aprender, ser, creer o hacer; una escuela que “etiqueta” a sus estudiantes y docentes, según lo que pueden lograr y las capacidades que tienen desarrolladas; una escuela que, mediante el currículum, pretende imponer un “pensamiento único” a la comunidad escolar y aísla a todo aquel que no se integre o se le dificulte integrarse a dicho trabajo; una escuela que niega la idea de que los estudiantes pueden desarrollar sus capacidades y virtudes yendo más allá del currículum, pues todo conocimiento que tengan nuestros estudiantes y que no esté en los programas de estudio, para la escuela no sirve y por tanto, no es valorado.

Pero ¿De qué manera esta cultura escolar impacta en las relaciones que se establecen en la escuela?, ¿será que sólo se ven afectadas las relaciones entre los estudiantes? ¿qué pasa con los otros actores escolares?

La cultura escolar que se genera y mantiene, impacta el trabajo y la convivencia en los salones de clase. De esta manera, la meritocracia, la competitividad y el individualismo, valores impulsados

desde el neoliberalismo permean las relaciones sociales que establecemos en la escuela y los estudiantes igualmente hacen propios estos valores.

4.2.3. Las relaciones entre docentes y estudiantes

Hasta este momento, se ha hecho una revisión de las interacciones que se dan entre los estudiantes y las tensiones manifiestas y latentes que existen entre los mismos. Sin embargo, en la escuela, los estudiantes conviven además con distintos miembros de la comunidad educativa, como lo son sus familias, los trabajadores de apoyo y sus profesores.

Estas otras interacciones también influyen en la manera en que los estudiantes conviven con sus compañeros y más si consideramos que la mayor parte del tiempo en la escuela lo comparten con nosotros, sus profesores, pues los acompañamos en un 95% de las actividades que realizan.

El hecho de reconocer que los profesores también influimos en la manera en la que se relacionan nuestros estudiantes, al mismo tiempo que identificamos constantes situaciones de agresión y discriminación, resulta una tarea compleja.

Es común que atribuyamos “el problema” a los estudiantes o sus familias, sin tomar en cuenta que el panorama es mucho más amplio y nuestra participación también, pues en la escuela, como profesionales de la educación, acompañamos y guiamos un porcentaje importante de las actividades e interacciones que se dan y, en muchos de los casos, mediante nuestros actos normalizamos el individualismo, la competencia y actitudes de egoísmo.

La revisión de la propia práctica no es tarea sencilla, tampoco lo es el hecho de reconocer qué tanto influye nuestro actuar en las relaciones que establecemos en la escuela. Sin embargo, para la comprensión de lo que sucede en nuestra comunidad escolar es necesario preguntarnos de qué manera nos relacionamos con los estudiantes.

En el salón de clases, con frecuencia se dan situaciones de exclusión de los docentes hacia los niños y viceversa pues, ante la tarea de “trabajar con todos al mismo tiempo, los mismos

contenidos” como lo plantea el plan de estudios, constantemente se trata al estudiante como a una persona sin necesidades particulares.

La escuela opera homogeneizando a los estudiantes, pues impone patrones de comportamiento y exige a los profesores que cada estudiante avance según los “estándares curriculares”, sin considerar su personalidad, características y ritmo de aprendizaje, limitando con ello su desarrollo y propiciando exclusión, pues todo aquel que no sea “apto” para las actividades que plantea el docente y los contenidos que han de trabajarse según los programas de estudio, será señalado.

Como se ha revisado, muchos de los patrones de comportamiento que son impuestos en la cultura escolar tienen sustento en un sistema meritocrático, en donde cada estudiante habrá de “hacer méritos” para lograr el reconocimiento del profesor y del sistema educativo. ¿En qué afecta el hecho de que los estudiantes se esfuercen para “hacer méritos”?

La cuestión a discutir no es que nuestros estudiantes se esfuercen por “alcanzar una meta”, sino que a menudo, el sistema meritocrático les exige la preocupación casi exclusiva por sí mismos, por sus avances, por “sus logros”, por sus aprendizajes y lejos de propiciar tareas comunes o trabajo en equipo para el logro de una co-construcción o para alcanzar un bien común, es muy frecuente que se les prohíba el diálogo, compartir saberes -por ejemplo al solicitarles de manera constante que “permanezcan callados”, que “no miren el trabajo de sus compañeros”, “que no pasen su trabajo o respuestas” o “¡qué no copien!”- y que, con ello, se fomente el egoísmo y la competencia.

¿Cómo pretendemos que nuestros estudiantes se respeten, trabajen juntos y se muestren solidarios si en la escuela les enseñamos a trabajar de manera individual, a preocuparse únicamente por sus calificaciones y a competir entre ellos para “ganar un mejor lugar o una mayor nota”?

En los grupos y los salones de clases se observan docentes que privilegian a aquellos estudiantes a los que se les facilita adaptarse y comprender los contenidos planteados por los programas de estudio y excluyen a aquellos que se les dificulta someterse a las imposiciones de la escuela; docentes que propician la competencia entre los estudiantes en lugar de fomentar el trabajo en

conjunto para el logro de un bien común; docentes que mediante sus acciones hacen saber a sus estudiantes que a los seres humanos se nos puede clasificar y discriminar según nuestras características y aptitudes, por ejemplo, al hacer “el cuadro de honor”, en donde se resalta a “los estudiantes más destacados”. En consecuencia, se etiqueta a niños “no destacados”, que interiorizan que lo que ellos han aprendido no es digno de reconocerse y admirarse, pues para sus profesores no es valioso ni suficiente.

Observo también docentes que etiquetan a sus estudiantes de acuerdo con las habilidades que han desarrollado en “inteligentes y no inteligentes”; de acuerdo a su sexo al tratarlos como “niños o niñas”; de acuerdo al tipo de familia de donde provienen al mencionar que “pertenecen a una familia ‘normal’ o disfuncional”; de acuerdo a la educación con la que sus padres cuentan, etc.

Docentes que utilizan la evaluación como un medio para castigar y no para hacer una valoración de los avances que se han tenido; docentes que, por lo general, plantean una sola manera de involucrarse profesionalmente con sus estudiantes, cuando éstos son distintos y requieren de sus profesores apoyos diferentes; docentes a los que se les dificulta buscar más recursos y estrategias didácticas para atender a las necesidades de cada miembro del grupo; niños que aprenden de sus maestros que hay “actividades, actitudes y comportamientos propios para las niñas y otros propios para los niños”, niños que aprenden de su entorno escolar a excluir y a competir por un lugar.

Sin embargo, no todas las acciones tienden hacia ese camino, pues también es frecuente observar que los docentes indaguen sobre el contexto familiar de sus estudiantes para comprender su historia y su personalidad y con ello tener mayores posibilidades de apoyarlos en su proceso de aprendizaje.

De igual manera docentes que buscan diferentes medios, materiales y estrategias para lograr aprendizajes y avances en cada niño, muchas veces realizando ellos mismo materiales especiales para aquellos a los que se les dificulta algún tema o asignatura. Buscando bibliografía extra para apoyarlos e incluso trabajando ejercicios, libros o actividades extras -de manera paralela al programa de estudios- para abordar temáticas como la autorregulación, la autoestima, el desarrollo de habilidades lógico-matemáticas, lectura o el trazo de la letra.

Asimismo, existen docentes que evidencian los avances de los estudiantes con la intención de motivarlos. Algunos otros fomentan el trabajo en equipo, el trabajo solidario -incluso entre los diferentes grupos y grados-; docentes que expresan al grupo los avances colectivos e individuales; que evitan “actividades según el sexo” y que trabajan para contribuir a la equidad de género.

También hay quienes fomentan actividades de autoevaluación, tanto del propio desempeño y actuar en el grupo como de los estudiantes, así como evaluaciones grupales y ejercicios de coevaluación; maestros que de manera permanente indagan sobre diversos recursos y estrategias para enriquecer las clases y hacerlas más atractivas e interesantes para los estudiantes; profesores que, pese al sistema meritocrático en el que la escuela mexicana basa sus acciones, se niegan a clasificar a sus estudiantes por “calificaciones” o a etiquetarlos a acuerdo a “niveles de desempeño”, anteponiendo ante ello la idea de que cada estudiante es distinto y avanza de acuerdo con sus propios tiempos y ritmos.

Hasta ahora se han revisado algunos de los ángulos desde donde miramos a nuestros estudiantes, cómo esas miradas se reflejan en el trato que les damos y la manera en la que damos cauce a las actividades que realizamos cotidianamente. De igual manera, para este trabajo, resulta importante preguntarnos: ¿cómo miran los estudiantes a sus profesores?, ¿de qué manera influye esa mirada en su actuar?

Como se mencionó anteriormente, es frecuente que en la escuela existan tensiones y faltas de respeto entre estudiantes y docentes, por ejemplo cuando los estudiantes ignoran las solicitudes que se les hacen, acercarse a los docentes con actitudes de ira cuando se les pide que escuchen o se les pregunta el porqué de alguna acción (para dialogar sobre un acontecimiento ocurrido) e incluso insultar o golpear a los docentes cuando se encuentran molestos o no están de acuerdo con lo sucedido o la actividad que se les plantea.

Estas faltas de respeto, muchas de las veces, son apoyadas por las familias de niñas y niños —en gran medida gracias a la influencia negativa que han ejercido los gobiernos desde hace años mediante los medios masivos de comunicación en contra de los maestros-, al no inculcar en sus hijos el respeto hacia el otro, incluyendo a los profesores y al no establecer límites a sus

comportamientos y actitudes. Esta situación se ve reforzada ante la vulnerabilidad legal que enfrentamos los profesores como funcionarios públicos, pues son numerosas las obligaciones y responsabilidades legales y administrativas que tenemos como docentes a cargo de menores de edad. Sin embargo, nuestro derecho a ser respetados por estudiantes y padres de familia frecuentemente es violentado.

Por otro lado, en lo que se refiere a esa necesidad de competir con los compañeros en el salón de clases para “ganar un lugar”, dado que los estudiantes llevan ya algunos años de experiencia en la escuela meritocrática, es frecuente que sean los mismos niños los que soliciten a sus profesores actividades en donde se propicia el individualismo y la competencia. Por ejemplo, expresan su deseo por “que se les aplique un examen”, para que se les hagan preguntas individuales o para que se organicen concursos para “ver quién gana” o para ganar algún “punto extra”, “un diez”, “participaciones”, para poder expresar a sus compañeros frases como “yo soy el mejor” y platicar con emoción a sus familias que ganaron un reconocimiento que sus compañeros no tienen.

De igual manera, cuando algún profesor no entra en la lógica de la competencia y el trabajo individual, en un primer momento, algunos estudiantes suelen desanimarse y opinar negativamente, con expresiones que muchas veces han retomado de sus familias, al decir que “sus profesores no son tan buenos porque no organizan concursos, no hacen exámenes de manera constante o no ponen en su salón de clases cuadro de honor”.

Desde otro ángulo, es importante señalar que las faltas de respeto de los estudiantes hacia los docentes y las impresiones desagradables sobre sus maestros o su forma de trabajo, son mucho menos que aquellas muestras de aprecio que manifiestan en la cotidianeidad, pues es frecuente que los niños busquen el afecto y reconocimiento de sus maestros así como manifestar su aprecio, al escribirnos cartas o notas en donde escriben frases como “Es la mejor maestra del mundo”, “Gracias por todo lo que nos enseña”, “La quiero mucho”; abrazarnos; solicitar ser considerados para apoyarnos en alguna actividad –por ejemplo anotar algo en el pizarrón o enviar algún mensaje a la dirección-; acercarse a lo largo del día con los profesores para conversar sobre sus fines de semana, las películas que han visto, la experiencia que tuvieron al realizar alguna tarea o algún otro tema de su interés; así como el hecho de obsequiarnos pequeños presentes, como lo

pueden ser un dulce, una fruta, un corazón de papiroflexia o el simple hecho que querer compartir su refrigerio con nosotros.

De igual manera son múltiples las muestras de empatía, comprensión, solidaridad y afecto que los docentes tenemos hacia los estudiantes a lo largo de la jornada y el ciclo escolar pues es frecuente recibir a los estudiantes con calidez; interesarnos por saber qué le pasa a alguno de nuestros estudiantes cuando llega sin ánimo de interactuar, llorando, con sueño o lastimado; hacer pequeñas curaciones cuando algún niño se rasguña, se raspa alguna parte del cuerpo o se lastima durante las actividades físicas y juegos que realizamos; compartir nuestro refrigerio cuando a los niños les apetece o cuando no traen qué comer, incluso darles dinero para que puedan comprar algún alimento; darnos tiempo para escucharlos cuando quieren comentar alguna situación familiar o cuando se enfrentan a dificultades con sus compañeros en el salón de clases; apoyarlos en el establecimiento de diálogo o en el trabajo personalizado para que mejoren su desempeño en alguna actividad o asignatura; así como el hecho de destinar un porcentaje de nuestro salario para la compra de material didáctico para nuestros estudiantes –libros, juegos tradicionales de mesa, regletas, memoramas, dados, mapas, cromos, carteles, etc.-, incluso en algunos casos, la compra de una impresora o proyector para uso del grupo, sacar fotocopias para todos de ejercicios que trabajaremos con ellos, imprimir material que apoya las clases, así como obsequios que les damos en fechas como el inicio del ciclo escolar, diciembre, el día del niño y el cierre de ciclo escolar.

Al revisar las relaciones que establecemos entre docentes y estudiantes podemos apreciar que el contexto es complejo, cambiante y diverso, pues no podemos generalizar y expresar que “todos los docentes, en todo momento fomentamos la competencia y el individualismo entre nuestros estudiantes”, tampoco podríamos decir que “en todas las relaciones que establecemos en el salón de clases se dan ambientes de hostilidad y exclusión” pues, como se ha descrito, son múltiples las manifestaciones de respeto, solidaridad e, incluso, aprecio que se dan entre quiénes conformamos al grupo. Sin embargo, sigue siendo necesario preguntarnos en qué medida y de qué manera favorecemos o no los ambientes de convivencia en el grupo.

Ante esta interrogante reconozco que en múltiples ocasiones, los profesores, enviamos mensajes contradictorios a nuestros estudiantes pues, por un lado, les hablamos insistentemente sobre la

importancia de dialogar y, por otro lado, a menudo les solicitamos que “permanezcan en silencio”; les expresamos que el avance de cada estudiante es importante al mismo tiempo en el que “premiarnos” con un diploma a “quienes se esforzaron más”; los invitamos a que “trabajen en equipo” pero los evaluamos de manera individual; les solicitamos que sean “compañeros solidarios” pero “les prohibimos que copien o que comenten sus respuestas”.

El hecho de que no exista congruencia entre lo que expresamos con nuestras palabras y lo que expresamos con nuestro actuar, hace que nuestro discurso y nuestros propósitos pierdan fuerza pues -pese a que aparentemente dedicamos muchos de nuestros esfuerzos a propiciar ambientes de convivencia en el aula- nuestros estudiantes observan la imperante necesidad que tenemos los profesores de reproducir prácticas meritocráticas que, desde hace tiempo, se han insertado en las escuelas.

¿Qué tipo de prácticas? Por ejemplo, privilegiar el trabajo individual de los estudiantes en detrimento del trabajo colectivo con miras hacia la co-construcción del conocimiento, que fomentamos mediante el trabajo por “estándares de calidad” y “aprendizajes esperados” que necesariamente nos llevan a la homogeneización y clasificación, entre otros elementos que se incluyen en los planes y programas de estudio. Estas prácticas forman parte de una cultura escolar que muchas veces no cuestionamos, y que a su vez se ha insertado en las sociedades actuales y se nos ha planteado como “la única forma en la que podemos vivir”.

Para lograr un escenario de convivencia en este contexto educativo es necesario continuar con la revisión acerca de cómo nos relacionamos y de qué manera estas relaciones impactan en la cultura escolar que vamos construyendo y deconstruyendo.

4.2.4. Las relaciones entre docentes

Otro aspecto a revisar tiene que ver con la relaciones que se dan entre nosotros los docentes, pues si bien es cierto que la mayor parte de las actividades en la escuela las organizamos y llevamos a cabo de manera colaborativa, también es cierto que durante la convivencia diaria se presentan tensiones entre nosotros.

Muchas veces, resulta complicado tomar acuerdos y trabajar para un bien común, por lo que son constantes las tensiones durante los CTE y en diferentes momentos a lo largo del ciclo escolar. Frecuentemente algunos docentes pretenden imponer sus ideas ante los demás y por otro lado siempre hay quienes no están o estamos de acuerdo, quienes quisieran dialogar y quienes muestran desinterés ante las acciones, trabajo y actividades que a todos nos conciernen.

Además de lo anterior, observo docentes que prefieren llevar a cabo su trabajo de manera individual y se niegan la posibilidad de crear una comunidad de investigación educativa con el resto de los compañeros, al excluirlos de su trabajo y proyectos; docentes que evitan compartir estrategias, saberes y experiencias que pudieran apoyar al resto del colectivo y docentes que en numerosas ocasiones plantean las acciones a desarrollar que les parecen más cómodas y no las más pertinentes para atender a las necesidades de sus estudiantes. Por ejemplo, el hecho de que durante el ciclo escolar 2017-2018, no pudimos ponernos de acuerdo como colectivo docente para analizar la complejidad de las relaciones que se dan entre los integrantes de la escuela y plantear estrategias para la mejora de la convivencia (exigencia de las autoridades educativas), sino que las actividades se plantearon y trabajaron de manera individual y aislada en los grupos. Esta situación ejemplifica que los profesores de la escuela en donde laboro no hemos podido conformar un colectivo docente que trabaje en equipo hacia una misma dirección, sino que muchas veces se trabaja pensando en la comodidad individual sin importar la razón de ser de la escuela.

Como parte de las actividades de CTE, los docentes realizamos una evaluación de nuestro trabajo considerando los propósitos de las clases, las estrategias, recursos y materiales que empleamos. Estos elementos los contrastamos con los logros que obtuvimos con nuestros estudiantes para reformular el plan de acción, fortalecer aquellas actividades que nos funcionaron, analizar el porqué de aquellas acciones con las que no logramos los resultados esperados y plantear nuevas acciones a desarrollar que nos permitan avanzar. Este ciclo podría parecerse al de la investigación-acción. Sin embargo, muchas veces se vuelve un mero requisito que nos encierra en prácticas instrumentalistas que no nos han ayudado a darle otro significado a nuestra labor docente.

Por otro lado, es importante dar cuenta de la otra cara de la moneda, es decir, de los esfuerzos que se hacen por crear ambientes de aprendizajes interculturales y lograr que los estudiantes construyan aprendizajes significativos. Pues, si bien es cierto que en numerosas ocasiones la

escuela propicia de manera inconsciente prácticas de exclusión, también es cierto que en la escuela primaria en donde laboro, la mayor parte de los docentes nos preocupamos por mejorar nuestra práctica docente y de manera constante ponemos sobre la mesa las tensiones dadas y planteamos estrategias diversas para favorecer los aprendizajes de los estudiantes, incluyendo el “aprender a convivir”.

Este “plantear estrategias” se queda para el debate y la reflexión constante pues en la escuela siempre se nos solicita “actuar para prevenir y resolver”. Sin embargo, no sólo se trata de “llevar a cabo actividades para...” sino de analizar y problematizar nuestra práctica docente para comprenderla, pues si no existe una comprensión, será muy difícil resignificarla y transformarla.

He sido testigo y partícipe de las discusiones y diálogos que el colectivo docente entabla para establecer acuerdos y estrategias para apoyar a aquellos estudiantes que se enfrentan a alguna barrera para aprender o que se les dificulta avanzar en el desarrollo de sus capacidades. De igual manera, he observado a mis compañeros empeñarse para conseguir que una niña tímida se anime a participar o motivar al niño que tiene dificultades de lenguaje para que participe en una declamación. Así como yo misma he trabajado, para que un estudiante con baja autoestima confíe en sí mismo o una estudiante que les teme a las matemáticas, se involucre en la clase y cambie esa percepción.

En lo concerniente al aprendizaje, durante los CTE, tiene lugar la reflexión constante del colectivo docente respecto a los procesos y logros de los estudiantes y preocupación por implementar otras estrategias y un plan de acción encaminados a la mejora de estos procesos.

En palabras de algunos de mis compañeros, “es necesario potenciar el desarrollo de habilidades y capacidades de los niños. Para ello tenemos que diversificar de manera constante las estrategias y los materiales con los que trabajamos” (Minuta de CTE), pues “No es suficiente hacer lo que ya hemos hecho, sino innovar en nuestra práctica para obtener resultados diferentes” (Minuta de CTE).

Como resultado de las reflexiones y diálogos que se establecen en los CTE, planteamos acciones a desarrollar como parte de la “Ruta de Mejora Escolar”, en varias ocasiones propuestas por nosotros los docentes. Las implementamos en nuestras aulas y las analizamos en el siguiente CTE.

El desarrollo de nuestras actividades da cuenta de la reflexión que llevamos a cabo con la intención de mejorar el trabajo con los estudiantes para favorecer sus aprendizajes y construir ambientes de “convivencia sana y pacífica”.

Identifico también los esfuerzos que realizamos los docentes al considerar las características de nuestros estudiantes. Por ejemplo, las diferentes maneras en las que puede aprender un niño al planear nuestras clases con actividades diversificadas, así como el hecho de conocer y tomar en cuenta la personalidad, emociones, sentimientos y necesidades de cada uno de los integrantes del grupo.

Además del CTE, los docentes buscamos los espacios y los tiempos para acercarnos, aunque sea por unos minutos, a nuestros compañeros docentes, sobre todo entre quienes atendemos el mismo grado, para compartir material o alguna estrategia que pensamos puede servirle a la compañera o para ponernos de acuerdo sobre algún trabajo o actividad que debamos o queramos realizar de manera conjunta.

En un alto porcentaje las actividades o estrategias que compartimos tienen como propósito la mejora de la convivencia y los aprendizajes en los grupos. Esto nos funciona tanto en su propósito, como en el medio que empleamos para llevarla a cabo, pues los estudiantes observan que sus maestras comparten material y actividades.

Con ello aprenden, mediante el ejemplo, a convivir con compañeros de otros grupos por lo que se observa la creación de lazos de compañerismo y amistad entre los estudiantes de los docentes que trabajan colaborativamente con sus compañeros. Ejemplo de esto, son niños de sexto año que dan un recorrido por la escuela a los niños de primero, grupos que salen al patio o al jardín a realizar un juego o un experimento, grupos en los que los estudiantes trabajan de manera permanente en equipo; docentes que nos ponemos de acuerdo con nuestros compañeros de grado para realizar la planeación de manera conjunta; papás que participan en las actividades escolares invitados por algunos docentes.

Además, maestros que trabajan de manera colaborativa con UDEEI para planear y llevar a cabo estrategias con las que se mejore el trabajo en el grupo, promotores de lectura que se ponen de acuerdo con los docentes para realizar alguna actividad que favorezca el desarrollo de los estudiantes, profesores de Educación Física e Inglés que se preocupan por lo que sucede en los

grupos con sus profesoras titulares y proponen estrategias para la mejora del trabajo con los niños, docentes que mantienen comunicación constante con los padres de familia y toman acuerdos para potenciar el desarrollo de los estudiantes y niños que apoyados por sus maestros se organizan, dirigen alguna actividad o asamblea y poco a poco van desarrollando independencia y autonomía.

4.2.5. Las relaciones entre los estudiantes y sus familias

Otro aspecto a considerar en este análisis es la relación que se establece entre los niños y los padres de familia. En este sentido, observo que la mayor parte de los padres se muestran autoritarios frente a sus hijos y en diversas ocasiones les expresan que “tienen que obedecer lo que ellos les soliciten por la simple razón de que son sus padres quienes están dando la indicación”. Asimismo, algunos padres de familia dan este argumento a los niños cuando se les solicita que, por ejemplo, atiendan a las indicaciones de sus profesores, al decirles “Tienes que obedecer a tu maestro porque en la escuela es la autoridad”, situación que por un lado quita voz y voto al niño, que se ve limitado al cuestionar o pretender expresarse libremente y por el otro le muestra que “ser autoritario es válido”.

Algunas otras familias son más democráticas e involucran a los estudiantes en la mayor parte de las decisiones que se toman, situación que se refleja en la escuela al contar con estudiantes que comparten su punto de vista y solicitan ser tomados en cuenta al momento de la toma de algunas decisiones.

Por último, un buen porcentaje de las familias suele ser muy permisivo, por lo que es frecuente que sean los estudiantes los que digan qué hacer a mamás, papás, tíos y abuelitos respecto a temas relacionados con la escuela. La sobreprotección acompaña este estilo de crianza permisivo y puede observarse al reconocer a niños y niñas que gritan a su familia o que exigen la compra de determinado juguete o material, por ejemplo. Así como madres, padres y otros integrantes de la familia que expresan frases como: “ya no sabemos qué hacer con él”, “No nos hace caso, la única que puede controlarlo o hablar con él es su tía” o “cuando se enoja me ha pateado y avienta sus cosas, maestra”.

4.2.6. Las relaciones entre docentes y familias

En la relación que se da entre la escuela-docentes y los padres de familia, puedo observar que muchas veces la escuela excluye a los padres en los proyectos de intervención que se llevan a cabo, pues no se les considera como participantes importantes para la mejora de los aprendizajes y el desarrollo de sus hijos, situación que limita el trabajo en conjunto como comunidad escolar.

De igual manera, observo una escuela que excluye al restringir la entrada a los padres de familia y negarse, en numerosas ocasiones, la posibilidad de enriquecer las prácticas educativas con sus aportaciones. Sin embargo, en otros momentos se hace presente el trabajo conjunto de la escuela y los padres al observar que estos asisten a las convocatorias que se hacen para que apoyen con la limpieza de los salones o la mejora de las instalaciones, así como el hecho de que un 90% coopera económicamente, con su trabajo y presencia para realizar las mejoras a los salones en los que sus hijos trabajan.

Por otro lado, es frecuente que algunos padres y madres de familia asistan a la escuela en diferentes momentos, a solicitud de los profesores para apoyarlos en alguna tarea, por ejemplo forrar las mesas de los estudiantes, así como para realizar alguna actividad que contribuya al aprendizaje del grupo, como el hecho de leer algún cuento o reflexión, explicar algún tema o participar por un día o en alguna clase como parte del grupo.

Siento que en su mayoría las relaciones que establecemos entre docentes y las familias es de respeto. Sin embargo, no identifico que se construyan lazos que nos permitan conocernos, establecer diálogos y construir un verdadero equipo de trabajo a favor de los estudiantes y la colectividad.

Observo que nos relacionamos conveniencia y estrictamente para lo que requerimos del otro. Los profesores solicitamos la participación y apoyo de las familias cuando requerimos de trabajo o recursos para que la escuela pueda continuar con su función y las familias de igual manera se acercan a los profesores para dejarnos a cargo a sus hijos, pero la relación pocas veces va más allá, por lo que las relaciones que establecemos suelen ser hasta cierto punto superficiales.

Muchas veces los profesores y directivos vemos únicamente como proveedoras de materiales a las familias y de igual manera las familias ven en los profesores y la escuela como una institución que les provee el cuidado de sus hijos. No nos vemos como una comunidad.

4.3 Contexto sociocultural y comunitario

La Escuela Primaria en donde llevo a cabo mi labor como docente se ubica en la Alcaldía Azcapotzalco, por tal motivo, considero importante rescatar datos pertenecientes a la historia de dicho lugar.

El nombre de la alcaldía Azcapotzalco proviene del náhuatl: “azcatl” que significa hormiga y “potzoa o potzalli” que significa montículo, ésto da como significado a la palabra Azcapotzalco: “En los montes de hormigas”. Azcapotzalco es una de las 16 alcaldías que conforman a la Ciudad de México y está situada al noroeste de este. Colinda con los municipios de Naucalpan de Juárez y Tlalnepantla de Baz, del Estado de México, y con las alcaldías Miguel Hidalgo, Cuauhtémoc y Gustavo A. Madero.

Colindar, por una parte, con algunos sitios del Estado de México y, por otra, con las ya mencionadas alcaldías, propicia que los estudiantes del plantel en el que se realizan las labores docentes, provengan de un gran número de lugares en donde los hábitos, costumbres y tradiciones son diversos.

Muchas de las colonias actuales de la alcaldía tienen su origen en antiguos barrios que datan de la época prehispánica y colonial. Otras colonias, en cambio, fueron creadas durante el porfiriato: tal es el caso de la colonia en donde se encuentra la escuela primaria.

Esta escuela es reconocida por la comunidad como “la mejor escuela de la zona”. Este reconocimiento se debe principalmente a tres factores: el compromiso que el personal docente tiene con su trabajo, la zona en donde se ubica, pues se considera uno de los sitios “menos peligrosos de la zona”, al encontrarse en una colonia de “nivel socioeconómico medio”, y por último, las instalaciones, ya que es una escuela que cuenta con algunas áreas verdes y se mantiene físicamente en “buenas condiciones” debido al apoyo de las familias.

Esta mirada propicia una alta demanda de la comunidad, pues la mayoría de las familias que viven en la colonia, colonias vecinas de la misma Ciudad de México o, incluso, Estado de México, desean que sus hijos asistan a esta institución pública. Pero, ¿qué idea suya al deseo de querer que sus hijos asistan a la “mejor escuela”?, ¿Qué familias forman parte de la comunidad escolar?.

La mayor parte de las familias que integran a la comunidad de la escuela primaria cuentan con posibilidades económicas para brindar a sus hijos el apoyo para estudiar, para que asistan a la escuela y para realizar con ellos diversas actividades de recreación y esparcimiento. Un 60% de las madres y padres de familia son profesionistas, situación que brinda a las familias cierta “estabilidad” económica y la posibilidad de compartir conocimientos y vivencias propias de cada profesión y trabajo.

Es común que entre las familias exista uno o varios integrantes, empleados de Petróleos Mexicanos (Pemex). En algunos otros casos, algún integrante de la familia trabaja para Teléfonos de México (Telmex), la Comisión Federal de Electricidad (CFE) o el Nacional Monte de Piedad. Otras madres y padres de familia trabajan por su cuenta, tienen sus negocios o fungen como empleados en el sector privado o como servidores públicos. Sin embargo, todos ellos tienen algo en común: el deseo de que sus hijos sean “exitosos”, que sean “mejores” que los que asisten a otras escuelas, que disfruten de los “mejores profesores”, las “mejores instalaciones” y convivan con “niños con posibilidades económicas” que no tienen quienes asisten a las escuelas vecinas.

Las familias “presumen” el hecho de trabajar para alguna de estas empresas, pues consideran que su salario y condiciones laborales les permite tener una mejor calidad de vida y expresan preocupación por relacionarse con “familias similares”.

Entre las familias, existe una cultura de aprecio por las ganancias económicas y los bienes materiales y una idea generalizada de considerar como “inferior” a quién no tiene las mismas posibilidades económicas e incluso a quien no tiene la misma preparación académica.

Esto se reconoce al observar que las madres, padres y demás miembros de las familias que asisten a la escuela, enseñan a sus hijos a hablar de “marcas de ropa”, les solicitan que no presten sus

pertenencias, les piden a los niños que “no se junten” con cierto estudiante y les motivan para que “se hagan amigos” de quiénes ellos sí consideran “dignos de su compañía y amistad”. Situaciones de este tipo, han propiciado la naturalización de prácticas de discriminación e individualismo, pues interesa más el bienestar propio, antes que pensar en un desarrollo común.

Aunado a lo anterior, existe una “cultura del derroche”, pues las familias brindan a los estudiantes a manos llenas útiles escolares, ropa, juguetes y alimentos, lo que propicia que en la escuela, sea frecuente encontrar refrigerios completos en el bote de la basura o útiles escolares nuevos en el piso, al final de la jornada escolar. De igual manera, esta forma de consumir, propicia exclusión entre los miembros de la comunidad, pues quiénes no tienen las mismas posibilidades y hábitos de consumo, suelen ser rechazados. Por último, en lo que se refiere a las expectativas que las familias tienen sobre sus hijos, se observa un deseo reiterativo de que los estudiantes “sean exitosos”, “productivos” y obtengan lo que desean a través de sus logros.

Cuando se les preguntó a las madres y a los padres de familia qué expectativas tienen sobre su hija/hijo y cómo lo imaginan en diez años, ellos expresaron que los imaginan “en la universidad, exitosos, comprometidos y alcanzando sus metas”, otros más expresaron que “terminando la universidad y consiguiendo un buen trabajo” y algunos los imaginan “logrando todas sus metas y sueños”.

En estos comentarios llama la atención el discurso que se ha internalizado en las familias respecto a la importancia de “tener éxito” en la vida, que se traduce en alcanzar metas económicas y materiales. Como lo expresa Santos Guerra (2006) “No corren tiempos fáciles. En una sociedad en la que prima el individualismo exacerbado, la obsesión por la eficacia, la competitividad extrema, el conformismo social y el relativismo moral” (p. 12).

Algunos otros padres de familia expresaron que desean que sus hijos sean “autosuficientes, tengan un buen trabajo, viajen y tengan todo lo que quieran”, otros expresaron preocupación al mencionar que “deben prepararse mucho, porque deben escoger una carrera, para que en un futuro no sufran ganando poco y elijan una carrera de su agrado”.

Las reflexiones entre las familias giran en torno a ver a sus hijos en un futuro con “una carrera productiva”. Ante estas afirmaciones, yo me pregunto ¿para qué fines y ante qué intereses debemos ser productivos? e identifico una fuerte influencia del discurso neoliberal que se ha interiorizado en la forma de pensar de las familias y de cómo éstas ven la vida.

Un ejemplo más de cómo este discurso neoliberal se ha vuelto parte del sentido común de las sociedades actuales, se hace presente cuando las madres de familia expresan que desean que sus hijos “estudien en las mejores escuelas para recibir una educación de calidad” o “que estudien mucho para lograr sus metas”, en donde, al hablar de esfuerzo y logros, existe una necesidad de reconocimiento por parte de un sistema meritocrático que necesariamente nos lleva a querer competir con el otro y a pensar que nuestros logros son resultado de nuestro esfuerzo personal.

En contraste, únicamente un 20 % de las familias expresaron que “su mayor expectativa es que sus hijos sean felices, humanos y humildes”. Estas familias expresan en su respuesta una visión de la vida en donde la condición humana, los sentimientos y las relaciones interpersonales son más importantes que los logros materiales o económicos. Sin embargo, es un porcentaje mínimo si se considera que el resto de las familias parecieran dar más valor a los logros materiales o a aquellos impuestos mediante el sistema meritocrático.

En este sentido “...a nadie puede sorprender ya que constituya una verdadera provocación el suspender, si quiera por un momento, un valor tan consagrado entre nosotros como el de la meritocracia” (Vélez, 2018, p. 147).

La meritocracia se ha implantado en cada una de las esferas sociales, que en la mayoría de las ocasiones es asumida como “natural” y como la única manera en la que una sociedad puede progresar. Sin embargo, es importante reflexionar en torno a este sistema meritocrático, por lo que de manera constante habremos de cuestionarnos sobre qué implicaciones tiene en las relaciones que establecemos con los otros y de qué manera se reflejan, pues pareciera ser que, en muchos de los casos, la meritocracia da muy buenos argumentos para discriminar y excluir.

Reflexiones del capítulo

Un primer elemento que influye en la dinámica descrita es la cultura escolar que se ha construido, entendiéndola como aquella:

compuesta de reglas, costumbres y tradiciones no escritas, normas y expectativas que permean todo: la manera en que gente actúa, en la que se expresa, en la que se relaciona con los demás, cómo se viste, de qué habla, si busca o no ayuda en sus colegas... (Deal y Peterson 2009, citando en Elías, 2015, p.287).

El hecho de que, de manera constante, se exija a los docentes que los resultados en pruebas estandarizadas se eleven y que los estudiantes mejoren únicamente en sus habilidades de lectura y habilidades lógico-matemáticas, le da a la educación un carácter pragmático y utilitarista que debemos reflexionar y modificar.

Por ejemplo, en mi grupo de sexto año, existen seis estudiantes que con frecuencia requieren de atención y apoyo individual de mi parte para avanzar a su propio ritmo y estilo en el desarrollo de habilidades, capacidades, valores y actitudes. Sin embargo, ante la exigencia de abordar todos los contenidos de un bimestre de la asignatura de Matemáticas en un periodo aproximado de un mes, pues la supervisión escolar aplicará un examen para “evaluar el aprendizaje de los estudiantes”, me siento presionada y obligada a dedicar mayor tiempo y esfuerzo al desarrollo de los temas de esta asignatura para avanzar en la totalidad de los contenidos del bimestre en el periodo en el que lo solicitan. Atender esa “prioridad”, me impide acompañar y brindar el apoyo que requieren estos estudiantes para atender sus necesidades de aprendizaje, lo que representa una forma de exclusión.

Aunado a lo anterior, ante estas exigencias, con frecuencia y con la intención de cumplir con “nuestro deber”, los docentes quitamos a nuestra práctica ese “sentido humano”. Uno de los efectos de esto es desatender las habilidades, capacidades, conocimientos, actitudes, emociones y valores que podrían desarrollar los estudiantes si nuestro trabajo tuviera un enfoque integral y no se direccionara únicamente hacia el desarrollo de conocimientos conceptuales, lectura y habilidades lógico-matemáticas.

Otros de los factores que influyen en esta dinámica escolar y que se relacionan estrechamente con las presiones institucionales de las que se habla, tienen que ver con la carga de trabajo y las limitaciones de tiempo pues, aunque trabajamos casi siete horas diarias con los estudiantes, son demasiadas las actividades que tenemos que llevar a cabo en ese tiempo y bastantes los contenidos curriculares que tienen que abordarse por bimestre.

Ante la saturación de actividades en periodos relativamente cortos de tiempo, resulta complejo brindar a cada estudiante el apoyo que requiere para avanzar en su proceso de aprendizaje, así como dedicar tiempo para dialogar sobre las tensiones que se dan en el grupo y plantear propuestas para avanzar hacia una convivencia.

Por ejemplo, el hecho de que la autoridad educativa federal en la Ciudad de México se mantiene lejana de la vida en las escuelas primarias y únicamente se comunica con ellas para indicar “lo que se debe hacer” sin conocer las características y necesidades de cada centro de trabajo y solicitando se lleven a cabo acciones en la escuela que muchas veces dificultan el trabajo de los docentes con los niños cuando, se supone, deberían favorecerlo.

Un elemento más que influye en la construcción de esta dinámica escolar en donde la exclusión y las agresiones son parte de las actividades cotidianas, tiene que ver con la visión de las madres y padres de familia. Por un lado, como se expresó con anterioridad, una buena parte de ellos se muestra autoritario ante sus hijos y les exige “obediencia” y por otro lado, están insertos en una dinámica meritocrática, por lo que es frecuente que les exijan a sus hijos “ser competentes” o “echarle ganas para ser los mejores”, lo cual propicia en la escuela actitudes y acciones de competencia, individualismo y escaso trabajo en equipo para lograr un fin común.

Además, al pertenecer la mayoría de las familias a un nivel socioeconómico medio, es frecuente que en las propias familias se fomenten actitudes de presunción, exclusión y discriminación para con las personas que no cuentan con los recursos con los que éstas cuentan.

Resulta de vital importancia reconocer que existen supuestos culturales que fortalecen esta cultura de exclusión, discriminación y violencia, como el hecho de que en la sociedad se asumen

como “normales” que las ideas, planteamientos y propuestas tengan mayor o menor importancia de acuerdo con quién las diga y el lugar que ocupe en determinada estructura jerárquica.

Por otro lado, este tipo de prácticas dejan de cuestionarse y se normalizan argumentando que “durante muchos años se han hecho así” o se justifican al expresar que “siempre han existido”, por ejemplo, en el caso del acoso escolar. Además, la violencia física en la escuela se justifica por estudiantes y padres de familia al expresar que “así se llevan”, aunado a que es frecuente que en el mundo de las personas adultas se exprese que “los niños deben tener los derechos que los padres y maestros deseen otorgarles” y no los derechos que tienen por el simple hecho de ser humanos.

Las prácticas antes descritas, en numerosas ocasiones atentan contra el desarrollo integral de los estudiantes, pues fomentan en ellos actitudes y acciones de apatía, conformismo, subordinación, sumisión, individualismo, competencia, discriminación y exclusión.

Esto tiene como consecuencia escasos aprendizajes significativos, puesto que las acciones que emprendemos en la escuela muchas veces no son contextualizadas ni están pensadas para favorecer el desarrollo integral del niño, sino simplemente para cumplir con lo que ordenan autoridades superiores.

Esta cultura escolar también propicia escenarios de violencia entre los integrantes de la comunidad escolar, puesto que cada grupo (directivos, docentes, padres de familia y estudiantes) se siente poco comprendido y apoyado en su labor y, además, es frecuente que se sienta violentado por la instancia jerárquica superior, así como por sus pares.

Una cultura escolar de exclusión innegablemente influye en la construcción de las identidades de los estudiantes, pues es en la infancia en donde se desarrolla la personalidad del niño, misma que ante situaciones de desprecio, discriminación y violencia podría tener como consecuencia inseguridad y baja estima de sí mismo, entre otras características que pudieran limitar el desarrollo pleno del niño.

Como ha podido apreciarse en esta reflexión, son múltiples las formas en las que la escuela sostiene prácticas de exclusión, discriminación y violencia y es en las acciones cotidianas que

forman parte de la cultura escolar donde dichas prácticas se naturalizan, invisibilizan e institucionalizan. Con ello se pervierte la función de la escuela pública y se contribuye a la agudización de desigualdades sociales.

Este panorama resulta desalentador. Sin embargo, siempre hay esperanza, siempre hay algo que podemos hacer mejor y si las prácticas educativas no cumplen con ese papel emancipador, libertador, democrático, se hace necesario cuestionarlas. De ahí la necesidad de replantear la función social de la escuela, el papel del docente ante la labor educativa y el desarrollo integral de los estudiantes, el papel de las familias, así como el papel que todos nosotros jugamos en la construcción de una sociedad y escuela democrática.

Si lo que pretendemos es erradicar prácticas educativas excluyentes, primero hemos de enfrentarnos a la labor de visibilizarlas. Ante este desafío, resulta de vital importancia continuar cuestionando de manera permanente nuestras prácticas, para hacer de lo “normal” algo extraño, cuestionamiento que nos permitirá reflexionar sobre las mismas y desnaturalizar y visibilizar aquellas que no favorezcan el desarrollo de una sociedad democrática desde la escuela.

En contraste, este cuestionamiento permanente me ha llevado a reconocer las prácticas interculturales que contrarrestan procesos de exclusión que se llevan a cabo en la comunidad escolar y ha sido sumamente gratificante saber que siempre existe una motivación que nos hace plantearnos nuevas preguntas para dar un nuevo significado a nuestra práctica. Sin embargo, la comunidad escolar también es un reflejo de las sociedades en las que vivimos, por lo que es vital reconocer de qué manera influye el contexto sociocultural en el que nos desenvolvemos en las maneras en que hemos aprendido a relacionarnos en la escuela.

Ante este panorama, me pregunto ¿de qué manera puedo intervenir desde mi campo de acción para favorecer ambientes de convivencia? A partir de esta interrogante me propongo desarrollar un plan de intervención para favorecer los ambientes de convivencia en la escuela, a través de favorecer el reconocimiento del otro y la construcción de nosotredad.

Capítulo 5

De la reflexión a la acción: Construyendo nosotredad en la escuela

“Mucha gente pequeña, en lugares pequeños, haciendo cosas pequeñas, puede cambiar el mundo” Eduardo Galeano.

5.1 Propuesta de intervención

La preocupación por el actuar de mis alumnos caracterizado por actitudes de rechazo y desdén hacia algunos compañeros y de superioridad de unos sobre otros; por críticas constantes y valoraciones de quienes no cubren ciertas expectativas; así como por expresiones de violencia verbal e incluso física, me llevó a plantear este trabajo de investigación-acción.

El análisis realizado me permitió examinar los entornos en los que se configuran estos comportamientos que desde mi punto de vista reflejan actos de exclusión y posible discriminación. El análisis realizado me dio la posibilidad de advertir cómo lo que ocurre en el entorno escolar, familiar y social más amplio favorece o dificulta la convivencia entre los estudiantes. Diversos supuestos culturales, ciertas tradiciones, costumbres y prácticas presentes en la vida cotidiana de las escuelas, de las familias del entorno social cada vez están más marcadas por el individualismo, la meritocracia y la competencia.

Estos valores neoliberales fueron impregnando a lo largo de varias décadas el sentido común de la población, las prácticas sociales y la forma de mirarnos unos a otros, así como de relacionarnos en los diferentes ámbitos de la vida social. El **individualismo** deriva en no mirar al otro o mirarlo con desdén, como alguien inferior o con quien hay que competir. La **competencia** conlleva a mirarlo como el rival a quien hay que vencer, porque lo que importa es ser el mejor. La **meritocracia** lleva a creer que lo que cada uno es, tiene o logra es por méritos propios, porque se lo merece, porque es el mejor, sin considerar que existen diferentes puntos de partida y las condiciones desiguales en los que cada cual “compite”.

Las consecuencias de lo anterior son modos de relación que discriminan, que excluyen, que fragmentan a las comunidades, a las familias y a los grupos escolares y de aula. Son modos de relación que duelen y lastiman, que limitan el pleno desarrollo de niñas y niños.

A partir del análisis realizado me planteé la siguiente **pregunta de intervención**:

¿De qué manera, como docente, puedo favorecer la construcción de ambientes de convivencia desde los referentes de la interculturalidad?

La respuesta a la pregunta planteada no ha sido fácil ni inmediata, mi **propuesta de intervención** se fue construyendo a lo largo de los seminarios de la maestría, mediante un proceso constante de reflexión detonado por las lecturas y discusiones colectivas alrededor de lo que ocurría con mi grupo de alumnos, la escuela y mi propia práctica docente. La propuesta al final puede ser resumida de la siguiente manera:

Construir nosotredad en la escuela primaria, pensada como una estrategia que, mediante la reflexión y el diálogo colectivo, permita contrarrestar los efectos del modelo económico neoliberal en las formas de relacionarnos, tales como el individualismo, la meritocracia y la competencia, que derivan en formas diversas de exclusión y discriminación.

El **supuesto de acción**, entendido como una hipótesis tentativa sobre las posibilidades de mi actuar en el abordaje de mi preocupación docente, objeto de mis reflexiones, queda planteado de este modo:

Trabajar con mi grupo, desde los referentes del enfoque intercultural, en **la construcción de nosotredad** permitirá poner en juego alternativas de interacción y relación entre sus integrantes y propiciar la creación de ambientes de convivencia para favorecer el desarrollo integral de los estudiantes.

Para compartir la forma en que desarrollé la propuesta de intervención, así como las experiencias, los aprendizajes y los desaprendizajes vividos elegí recurrir a **la narrativa** como manera idónea para sistematizar esta experiencia, pues a través de la narración, podremos ser considerados todos lo que formamos parte de este nosotros, nuestra palabra y nuestra mirada para contar **nuestra historia**.

5.2. Comenzando el viaje: de la rutina escolar a la reflexión

En un primer momento me planteé como objetivo establecer relaciones más horizontales en mi grupo y tratar de minimizar o erradicar las prácticas individualistas, meritocráticas y competitivas tan presentes en la dinámica cotidiana de la escuela y el aula. El primer año de la maestría me dediqué a dialogar con mis estudiantes sobre lo que aprendía y desaprendía en ella,

particularmente cuando se daban tensiones manifiestas en nuestras relaciones diarias, es decir, cuando había insultos, burlas, puesta de apodos y en algunas ocasiones hasta golpes entre los estudiantes.

Llevamos a cabo varias asambleas grupales en donde dialogamos sobre lo que nos preocupaba o acontecía, establecimos acuerdos y los anotamos. Sin embargo, parecía que más tardamos en llevar a cabo la asamblea y anotar los acuerdos que en comenzar una nueva dinámica de agresiones constantes.

Entre mis reflexiones, primero pensé que sería más “fácil” trabajar con mis estudiantes para transformar el entorno escolar, pues de manera prejuiciosa asumí que las madres y padres de familia no se interesaban por lo que sucedía en la escuela. Además, pensé que sus trabajos y ocupaciones no les permitían atender estos asuntos; según yo, “no tenían tiempo para asistir e involucrarse en nuestro trabajo”.

Por otro lado, también sentí incertidumbre y un poco de miedo al pensar en la idea de “involucrarlos”, pues entre docentes y por parte de la directora mucho se hablaba sobre la importancia de “mantener al margen a padres y madres de familia del trabajo en la escuela, pues si se les daba demasiada apertura, podían intervenir en aspectos que no les correspondía y que pudieran meternos en problemas”.

Posteriormente, me di cuenta de que esta forma de pensar no estaba ayudando a la idea de **“construir un nosotros”** pues lejos de establecer una red que se pudiera fortalecer para lograr una convivencia, yo estaba excluyendo de mi propuesta a las familias de mis estudiantes, les estaba negando la posibilidad de integrarse al equipo intercultural que soñaba, me estaba negando la oportunidad de aprender de ellos y sobre todo, les estaba negando la oportunidad de participar de una manera mucho más consciente en la formación de sus hijos.

Además, comprendí que los dos espacios y contextos en donde mis estudiantes pasaban más tiempo eran la casa y la escuela y pensé que la familia no podía quedar fuera de mi propuesta de trabajo desde el enfoque intercultural, pues pudiéramos estar trabajando para propósitos contrarios. Por ejemplo, en la escuela pudiéramos trabajar para abatir el pensamiento

individualista mientras que en casa es frecuente que se le solicite al niño que “se esfuerce para ser el mejor, para obtener las mejores calificaciones y para ganar a sus compañeros”.

Así comenzó este llamado a **“construir nosotredad en la escuela primaria”**.

5.3 La exploración del trabajo con las familias

En primer lugar, pensé que era muy importante que las familias de mis estudiantes me compartieran un poco acerca de su sentir y sus expectativas respecto a la formación y futuro de sus hijos, la manera en la que convivían con ellos y cómo esperaban que convivieran con los otros. Para tal propósito, apliqué un cuestionario (anexo 1), cuyas respuestas me permitieron conocer un poco acerca de estos. Las respuestas de este cuestionario se mencionan y analizan en el capítulo 4.

A partir de su participación en este cuestionario noté un interés por parte de varias de las familias por saber de qué trataba la maestría que yo estudiaba, qué tema se abordaría en la tesis, qué participación tendrían ellos como papás, mamás, tíos, abuelitas, qué participación tendrían niños y niñas del grupo y “de qué manera podían apoyarme” en este proceso y meta.

En segundo lugar, pensé que era muy importante que como comunidad educativa nos conociéramos un poco más, pues yo conocía a todos mis estudiantes, pero no conocía la historia de todas las familias y las familias conocían a sus hijos y a algunos de los amigos de sus hijos, pero no conocían al resto de los y las integrantes del grupo y tampoco a sus familias, desconocimiento que resultaba en indiferencia hacia el sentir y las necesidades de los demás.

Así que quise “romper” la barrera que frecuentemente separa a las escuelas de las familias, de tal manera que como primera actividad propuse a mis estudiantes organizar una “clase abierta” en donde prepararíamos algunos temas de su interés para presentar y trabajar con los papás como nuestros alumnos.

El propósito de esta actividad colectiva fue establecer una dinámica que nos sirviera de puente para acercarnos, conocernos un poco más y trabajar juntos: familias, niñas, niños y maestra. Al

asistir al salón y trabajar con los diferentes equipos, las madres y padres de familia tendrían la oportunidad de conocer un poco más a cada uno de los niños y niñas y viceversa, de igual manera yo tendría la oportunidad de conocer a las familias y ellas a mí.

A la mayor parte del grupo le emocionó la idea y a algunos otros les dio “temor que mamás y papás los vieran exponer”. Comenzamos a organizarnos, los estudiantes conformaron equipos de seis integrantes y dedicamos varias clases para elegir el tema que cada equipo presentaría. Después procedimos a la planeación de su “miniclase” que estaría conformada por tres momentos, inicio, desarrollo y cierre; tener una duración de siete minutos.

Además, investigamos y estudiamos un poco más sobre el tema; preparamos los materiales y practicamos la organización y secuencia. En la fotografía 5.1 puede apreciarse a un grupo de estudiantes trabajando en equipo y preparando su material para presentar el tema a las familias.



Fotografía 5.1 Preparando materiales

Los estudiantes elaboraron una invitación para convocar a sus papás, mamás, tutores a la reunión, les envié un citatorio (documento “formal” en el que la docente solicita la presencia de madre,

padre o tutor para determinado día y hora) para que en la escuela les permitieran entrar, con previa autorización de la directora -pues ella debe tener conocimiento del por qué se convoca a las familias-.

¡Y por fin, llegó el día!. Los estudiantes se mostraban nerviosos y entusiasmados por la posible asistencia de sus padres, pero estábamos tan organizados que ellos mismos les dieron la bienvenida, les asignaron un primer equipo que les expondría la miniclase. Por mi parte, expliqué a los asistentes cómo llevaríamos a cabo la actividad y, finalmente se inició la primera clase (cada equipo con su grupo de papás, mamás o tutores).

Como se puede apreciar en las fotografías 5.2 y 5.3, durante este trabajo, se observaba a los invitados atentos, interesados, observadores y participativos. Al finalizar el tiempo para la primera mini sesión, hice saber a los equipos de papás/mamás/tutores invitados que debían pasar al siguiente equipo y así sucesivamente hasta que todos hubiesen pasado por los seis equipos.



Fotografía 5.2 Compartiendo conocimiento con las familias



Fotografía 5.3 Compartiendo conocimiento con las familias (2)

Al terminar la actividad nos dimos un tiempo para comentar cómo nos habíamos sentido, qué habían aprendido de sus hijos, qué habían aprendido de las familias, qué habían aprendido de los equipos y del grupo y si había algo que nos hubiera sorprendido. Adicionalmente, las familias dejaron por escrito sus impresiones de la actividad.

Recibimos comentarios muy gratos, en donde las familias expresaron que “Habían aprendido que es muy importante trabajar con los compañeros para enriquecer las ideas”, “que se observaban muy unidos, organizados y maduros para dirigir una clase ante adultos”, “que se observaba seguridad en niñas y niños y trabajo en equipo” y “que admiraban la capacidad de los niños para comunicarse e interrelacionarse”.

De igual manera algunos otros integrantes de las familias se percataron de que “hay niños a los que les hace falta tener confianza en sí mismos”, una mamá expresó que “le hubiera gustado que les diéramos más tiempo para trabajar en cada equipo, pues en donde le había gustado más el trabajo, se pasó el tiempo muy rápido”, otros expresaron que “observaron nerviosismo en algunos

estudiantes”, comentarios que me indicaron que esta primera actividad rindió frutos, pues las familias identificaron las diferentes formas en que se desenvuelven y trabajan niños y niñas ante una misma actividad, observaron sus fortalezas y el reto que representó para cada uno de ellos dirigir la clase.

Cuando las familias se fueron, los estudiantes también expresaron de manera verbal y por escrito su sentir sobre la actividad. La mayoría mencionó que se sintió “nervioso” o “temeroso”, algunos “inseguros” y otros más “felices y emocionados”.

Expresaron que aprendieron sobre la importancia de poner atención, “a convivir con personas más grandes”, “a controlar sus nervios”, “a no tener miedo”, “a ser valientes”, “que convivir es chido” y algunos memorizaron el parentesco y nombre de mamás o papás y los reconocieron con expresiones como: “Me sorprendió que la mamá de Héctor A. sabía mucho”, lo que habla también de que los estudiantes pudieron conocer un poco más sobre las familias de sus compañeros.

5.4. El desarrollo de ciclos de reflexión-acción

Cuando nos encontrábamos en los seminarios de la maestría, sentía un gran deseo de que las familias del grupo pudiesen presenciar y participar en alguno de nuestros diálogos y reflexiones para que pudiésemos compartir nuestro sentir y desaprender juntos de todos aquellos hábitos que forman parte de la cultura escolar y de la cultura familiar que no nos ayudan a establecer ambientes de convivencia.

Pensé que sería complicado llevar de manera física a las familias de mis estudiantes a los seminarios interculturales, aunque en mis participaciones siempre estuvieron presentes. Sin embargo, también pensé que podría resultar muy viable llevar los diálogos interculturales a las familias y darnos la oportunidad de establecer encuentros, desencuentros y espacios de negociación en torno a la convivencia y a la manera en que nos relacionamos con los otros. Pero ¿de qué manera podía llevar la interculturalidad a la escuela y sobre todo a las familias de mis estudiantes?

Encontré a las lecturas, los textos interculturales, como los mediadores perfectos entre las familias y yo, entre la interculturalidad y nosotros y, a su vez, yo fungí como mediadora entre los textos interculturales y las familias. Así que, como parte de esta experimentación y como parte de mi intervención, me propuse establecer espacios para promover **diálogos interculturales** a partir de estas lecturas.

Una de las actividades que implementé consistió en desarrollar una serie de ciclos de reflexión-acción, en donde participamos maestras, familias, niñas y niños, con el propósito de encontrarnos, conocernos y avanzar hacia la construcción de un **“nosotros”**. Los detonadores de estos ciclos fueron los textos sobre interculturalidad que entregaba a las familias, quienes disponían una semana para leerlos (uno a la vez), elaborar una reflexión escrita y enviármela.

Yo leía las reflexiones escritas que me compartían, las contrastaba con lo que acontecía en el aula y a la semana siguiente acordábamos una reunión en la escuela para dialogar sobre lo leído, platicarles cómo nos iba en la convivencia diaria en el grupo y de qué manera podía impactar en nuestras vidas la reflexión a la que llegábamos de manera individual, familiar y colectiva.



Figura 5.4. Ciclos de reflexión-acción (elaboración propia)

Como se puede apreciar en el esquema 5.4, estos ciclos de reflexión-acción incluyeron la lectura de un texto, reflexión individual escrita, diálogo colectivo y posteriormente una etapa de reflexión individual y resignificación de nuestro diario acontecer. Se realizaron en tres ocasiones.

En la siguiente tabla (número 1) se refieren las lecturas y sesiones realizadas:

Texto intercultural abordado	Número de reflexiones escritas compartidas por las familias	Número de participantes en reunión grupal
El pato en la escuela (Santos Guerra, 2006).	30	27
El valor de la convivencia y el reto de la Interculturalidad (Santos Guerra, 2006).	30	59
Los siete saberes necesarios para la educación del futuro (Morín, 1999).	24	52

Tabla 1: Participación de las familias en los ciclos de reflexión-acción.

5.4.1. Primer ciclo: reconocerse a sí mismo a través del otro

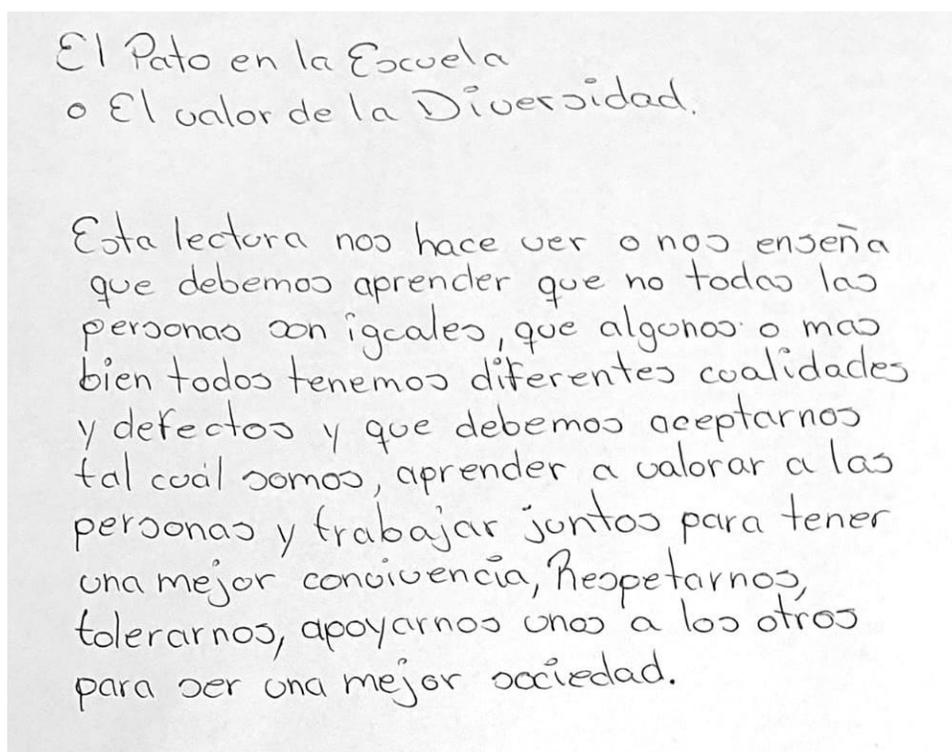
El pato en la escuela, de Miguel Angel Santos Guerra, es una historia que desde el inicio de mis estudios de maestría me conmovió y desde que la conocí y la discutimos, gracias a mi profesor y compañero de aprendizajes, el Dr. Juan Bello Domínguez, la tengo siempre presente en mi vida. Miguel Ángel Santos Guerra nos dice que:

La escuela es el lugar donde deberíamos aprender a ser nosotros mismos y a respetar a todos los demás. Estar en la escuela, vivir la escuela ha de ser el camino para llegar a conocer, a querer y a

desarrollar nuestra persona y, al mismo tiempo, a tener en cuenta que hay otras que merecen nuestro respeto, nuestra ayuda y nuestro afecto. (2006, p.9)

Y creo que es cierto, la escuela debería ser el lugar al que llegáramos para conocer a los otros y conocernos a nosotros mismos a través del otro. Estar en la escuela debería ser una estancia placentera en donde practicar el amor hacia nosotros mismos, la solidaridad y el respeto hacia los demás.

Las familias realizaron esta lectura y de manera verbal me expresaron “agradecimiento por preocuparme por los niños, por sus necesidades, por sus diferencias y por su sentir”. Recibí 30 reflexiones escritas de un total de 30 estudiantes, situación que refleja que el 100% de ellas decidieron participar en la actividad. Este nivel de participación me sorprendió, ya que era algo que no siempre sucedía, pues ante otras actividades que se asignaban para realizar en casa, generalmente había aproximadamente un 25% que no las llevaba a cabo.



Fotografía 5.5 Reflexión escrita por una madre de familia sobre la lectura de “El pato en la escuela”

En la fotografía 5.5 puede apreciarse una de las reflexiones escritas que compartió una madre de familia del texto de El pato en la escuela. Me parece que para las familias fue novedoso e importante el que se les asignara una “tarea para madres, padres o tutores” e interesante el hecho de que se les invitara a participar como parte de la comunidad escolar, así como una muestra de que su opinión se consideraba importante para la maestra y para la escuela. En sus reflexiones escritas expresan impresiones como la siguiente: “asombro de que el magisterio público se encuentre tan interesado y comprometido en ayudar a recomponer el tejido social y sensibilizar a niños y niñas respecto a las diferencias” (mamá de Héctor A.).

Por otro lado, expresan su preocupación de que “a lo largo de décadas se siga solicitando lo mismo o los mismos resultados a todos, sin tomar en cuenta la historia y características de cada uno de los niños” (mamá de Héctor A.) y celebran esta actividad de reflexión que califican como “aprendizaje para todos” (mamá de Alexa).

Además, expresan que “es muy importante tomar en cuenta la diversidad de aptitudes de cada niño y aquello que hace de cada uno un ser especial y maravilloso, pues la sociedad muchas veces es un tope que al poner etiquetas minimiza su desarrollo y les resta autoestima” (mamá de Luis Enrique).

Algunos otros expresaron que “es interesante el que se pueda reflexionar acerca de que cada uno de nosotros es un ser irrepetible y que tenemos características únicas y que el hecho de que no tengamos las mismas capacidades no nos hace malos ni buenos” (mamá de Miguel Ángel).

Como profesora y como compañera de reflexión de estas madres y estos padres de familia, me sentí muy contenta de saber de la responsabilidad y el compromiso con el que asumieron la actividad, la invitación a la lectura y la reflexión, sabiendo que a lo largo del día atienden múltiples actividades y trabajos y reconociendo que dejaron de hacer ciertas actividades para dedicar tiempo para leer, pensar y escribir.

Me encontré con varios comentarios a favor del respeto a las diferencias; acerca de la importancia del respeto que se debe inculcar en la familia, la escuela y el resto de los grupos sociales; sobre la importancia de conocer a cada estudiante, guiarlo para que él también se conozca y potencie sus

talentos; sobre la importancia de que los maestros respeten las características y formas de aprendizaje de cada niño y no pretendan que todos avancen “igual” y “al mismo tiempo”.

Y hubo dos reflexiones escritas que me dieron aliento para dar continuidad al trabajo con el enfoque intercultural. La mamá de la estudiante Mónica, etiquetada por dos de sus profesores anteriores como “de lento aprendizaje”, escribió lo siguiente:

La escuela es el lugar en donde debemos aprender a querer a nuestros compañeros y aceptarlos como son. Debemos ser conscientes de que algunos somos buenos para algunas cosas y otros para otras.

No nos debemos encasillar tratando de hacer algo que nos cuesta trabajo y descuidar aquello que hacemos bien. Tenemos que ponerle empeño a todo lo que hacemos bien para hacerlo mejor y tenemos que aprender a convivir con nuestros compañeros y maestros y no querer modificar su forma de ser tratando de que sean iguales a nosotros.

La escuela es el lugar en donde aprendemos y desarrollamos nuestras cualidades y virtudes, conocemos quién piensa diferente, quién tiene diferentes creencias y gustos y entender que no por eso nos vamos a atacar, sino al contrario, aprenderemos de ello para enriquecer nuestros conocimientos.

Por otro lado, rescato la participación escrita de la mamá de Benjamín, que en su reflexión anotó lo siguiente:

Me sentí reflejada en la lectura, pues en un principio yo quería que mi hijo Benjamín hiciera lo mismo que todos los otros niños, que tuviera características o acciones como su hermana mayor, pero después veía a sus compañeros que realizaban otras actividades y él no podía o se le dificultaba. Hasta que un día comprendí que Benjamín era Benjamín, que tenía cualidades muy especiales y diferentes y no tenía porque molestarme o sentirme mal porque no pudiera hacer algo o porque lo señalaran.

Estoy completamente segura de que calificar a todos los niños de la misma forma, estandarizar su desarrollo, no es lo correcto, porque es una manera de frustrarlos y de llenarlos de inseguridad por no sentirse capaces como sus demás compañeros.

Al final sé que Benjamín sabe muchas cosas, pero las expresa de forma diferente, sé que él tendrá que afrontar la vida con las características que tiene. Sería realmente bueno que todo lo que dice la lectura se aplicara, no solamente en la escuela, sino también socialmente, porque el trato entre las personas sería con respeto y sobre todo mucha tolerancia, que es algo que se ha olvidado.

Sentí que, sin saberlo, las madres de Mónica y Benjamín tenían conocimiento del enfoque intercultural y me pareció que comprendían perfectamente que las diferencias son humanas y que por la misma razón, dar un “trato desigual” a alguna persona o a algún niño, en este caso sus hijos, no debe de tolerarse. Tuve la percepción de que, en algunos casos, se tiene más consciencia de ello cuando se está en la situación “del etiquetado”, “el menospreciado” o desfavorecido.

Para la sesión presencial, invité con anticipación a la maestra de Inglés de mis estudiantes, la profesora Roxana. De igual manera invité a la profesora Ana Lilia, que es la especialista de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) que me da acompañamiento en mi trabajo con los grupos y con los estudiantes, promoviendo la inclusión.

Ellas sabían de los estudios de maestría que realizaba, la especialidad que se abordaba, de mis inquietudes respecto a la convivencia en el grupo y de las características de la dinámica escolar. La maestra de Inglés se mostró interesada en formar parte de las actividades de lectura y diálogo colectivo y yo le propuse trabajar juntas con base en los principios de la interculturalidad pensando en la transformación de nuestra práctica y la dinámica grupal. Así lo hicimos, por lo que también la maestra Roxana realizó la lectura y la comentamos antes de la reunión, le platiqué la idea que tenía para llevar a cabo la sesión presencial, me dio algunas sugerencias para mejorar la actividad y me expresó su interés por participar.

Con la maestra Ana Lilia también comenté la idea de compartir algunas lecturas con las familias e invitarlas al salón para reflexionar en torno a ellas y que de alguna manera, literal y metafóricamente, estuvieran más cerca de sus hijos, de la escuela y de nuestro grupo.

A la maestra le sorprendió y agradó la idea. Me expresó que consideraba muy acertado el que brindemos a los padres de familia la oportunidad de entrar a la escuela, de conocer a sus hijos en el contexto escolar, de conocer un poco más a sus maestros y las actividades que se realizan, así

como el propósito de las mismas y sensibilizarnos respecto al respeto a las diferencias humanas, pues muy probablemente en las familias se llevaban a cabo dinámicas que favorecen las agresiones y actos de exclusión que formaban parte de la dinámica del grupo.

En este sentido la maestra Ana Lilia me brindó su apoyo y yo le solicité participar en las sesiones de diálogo con las familias, como compañera de reflexión y como maestra que también aportaba su granito de arena para que todos los estudiantes del grupo fueran considerados parte importante del mismo y fueran respetados. Ella también aceptó y con ello, me sentí acompañada, sentí que también estaba logrando que **nosotras**, como profesionales de la educación, en áreas distintas, trabajáramos de manera conjunta para transformar nuestra práctica y con ello impactar en la manera en la que nos relacionamos en la escuela con nuestros estudiantes e incluso con las familias.

Una semana después de la entrega de la reflexión escrita que elaboraron las familias, llevamos a cabo nuestra sesión presencial de diálogo colectivo. En esta sesión participamos 3 maestras -la maestra Ana Lilia, la maestra Roxana y yo-, 21 mamás, 3 papás y 3 abuelitos. En total asistieron 27 integrantes (mayores de edad) de las familias de los estudiantes, de un total de 30. Mientras **nosotros** llevamos a cabo esta reunión, los estudiantes tomaron su clase de Educación Física, con curiosidad sobre lo qué pasaba en la reunión y la asistencia de sus familias. En la fotografía 5.6 puede observarse evidencia de nuestra primera reunión intercultural.



Fotografía 5.6 Primera reunión intercultural

La profesora Roxana llegó antes de su horario de trabajo para asistir y participar con gusto en nuestra sesión. De igual manera la profesora Ana Lilia estuvo presente. Las madres, padres y abuelitos que asistieron, en un principio se desarrollaron con cierta timidez para expresarse y participar. Posteriormente se fueron animando, comentaban acerca del tema, algunos otros externaron preocupaciones sobre otros tópicos, pero siempre reflexionando respecto a su papel como padres y madres.

En el diálogo colectivo compartimos reflexiones y comentarios en torno al texto. Las familias enfocaron sus participaciones en aspectos como las diferencias humanas, los talentos y saberes que forman parte de los niños y niñas que muchas veces no se valoran en la escuela, la complejidad de trabajar con treinta niños de personalidades distintas en la escuela y la importancia de valorar esas diferencias en casa y la escuela, pues nos enriquecen.

Les pregunté lo siguiente: ¿por qué si las diferencias son parte de la naturaleza humana generalmente las vemos como “anormales” y socialmente tratamos de desaparecerlas, de excluir e incluso discriminar a quién consideramos diferente? Fue una pregunta difícil de responder, que lejos de acercarnos a ciertas respuestas, nos hizo plantearnos nuevas preguntas.

Las familias expresaron que las escuelas y la misma sociedad trata de uniformar, por ejemplo en la escuela, mediante la ropa y lo que había de aprenderse; en los trabajos mediante ciertas normas sociales; y en las familias también se educa para tener un comportamiento acorde a las creencias de la misma y que incluso, en la familia era común que se considera raro a quién quisiera hacer algo diferente a lo que los padres habían enseñado.

La maestra Anita hizo hincapié en la importancia de reflexionar como familias y profesores sobre las maneras en que nos relacionamos con el otro, el cómo lo miramos y cómo esa mirada impacta en la manera de tratarlo. De igual manera nos invitó a reflexionar sobre cómo las relaciones que establecemos con los otros les muestran a nuestras niñas y niños una forma de vida que ellos replican. Nos preguntó si alguna vez habíamos sido discriminados o habíamos discriminado, las familias se quedaron en silencio y quedó como tarea identificar en nuestro actuar momentos en que sin pensar o sin querer tenemos la intención de excluir a alguien por ser diferente, poner pausa y modificar nuestro actuar.

Les invité a que conversaran diariamente con sus hijas e hijos sobre cómo les había ido en la escuela, a que establecieran una comunicación constante y asertiva con ellos y a que de manera conjunta fuéramos reflexionando sobre la manera en la que nos relacionamos con los demás, pues era muy frecuente que entre los estudiantes existieran agresiones físicas y verbales en la escuela y situaciones de exclusión.

La maestra Roxana invitó a las familias a “predicar con el ejemplo”, a “hacer equipo con los maestros” y a trabajar con los estudiantes para “favorecer relaciones interpersonales respetuosas”, mencionando que todo lo que aprendiéramos juntos, nos enriquecería y sumaría a nuestra vida.

Como segundo momento de la sesión presencial, les pregunté si los estereotipos y prejuicios influyen en nuestra manera de mirar al otro y decidir cómo nos relacionamos con él. La mamá de Cinthya Fernanda dijo que sí influía, porque en la sociedad hay ideas que desde pequeños nos inculcan sobre cierto sector de la población, ideas que muchas veces son equivocadas pero que las utilizamos para juzgar a las personas sin conocerlas y discriminarlas para ciertas actividades.

Por ejemplo, cuando dicen que las mujeres son las encargadas de realizar las labores del hogar o cuando dicen que las personas que tienen tatuajes pueden ser peligrosas.

A continuación, con ayuda de algunas mamás, pegué en el pizarrón una serie de imágenes que reflejan estereotipos, entre ellos estereotipos de género. Dimos un tiempo para observarlas, comentamos sobre lo que representan y cómo estos estereotipos y prejuicios nos limitan como seres humanos y propician múltiples situaciones de discriminación. En la fotografía 5.7 podemos observar estas imágenes y a la profesora Roxana dirigiendo unas palabras de reflexión a las familias.



Fotografía 5.7 Reflexionando sobre prejuicios y estereotipos

Las familias comentaron situaciones en donde están presentes esos estereotipos y la necesidad y la urgencia de eliminarlos de nuestro pensamiento y actuar. La madre de Cinthya tomó la palabra y comentó que mucho tiene de razón esa frase que dice que una mentira dicha 1000 veces se convierte en verdad", relacionándola con los estereotipos, pues expresó que "frases de uso común

en la sociedad como las mujeres están para atender la casa o el fútbol es para los hombres se repiten tantas veces y están tan arraigadas en algunos contextos que creces escuchándolas, creyéndonlas e interiorizándolas por lo que es muy importante ir rompiendo con esas ideas.

Llegamos a la conclusión de que las diferencias humanas son parte de nuestra condición y éstas no tienen que ser una limitante para la convivencia, pues lejos de ser dañinas para las sociedades, nos enriquecen. Por otro lado, las relaciones humanas y la convivencia son complejas pues los seres humanos también lo somos. Sin embargo, esto no debe ser un argumento para excluir y discriminar al otro.

Pregunté sobre qué reflexión nos podemos llevar a casa como tarea y a qué acuerdo podemos llegar, tomando en cuenta todo lo dicho en la reunión. Después de varias participaciones acordamos dos tareas, la primera consistió en analizar nuestro diario acontecer, identificar momentos en los que estuvieran presentes prejuicios y estereotipos y reconocer sus consecuencias sociales y personales. La segunda tarea consistía en identificar momentos en los que excluimos al otro y en donde niños y niñas excluyen o discriminan, así como platicar con ellos sobre lo que reflexionamos en la sesión.

Cerramos la sesión agradeciendo a las familias su presencia y participación, recordándoles que “somos un equipo” y que si trabajamos juntos para un bienestar colectivo, seguramente nuestras vidas se irían transformando. Las familias, que en su mayoría fueron mamás, expresaron agradecimiento por “permitirnos aprender con ustedes” y “por abrirnos las puertas de su salón de clases” y comentaron que las lecturas les estaban ayudando a conocerse más, a mejorar como personas y a conocer más a sus hijos.

La mamá de Marisol mencionó que “en verdad, estas lecturas que nos ha dado a leer me han ayudado mucho en lo personal, en mi entorno me han servido mucho, por lo cuál yo lo proyecto en mi familia, para que vean los cambios y ellos puedan ayudarme a seguir cambiando y para que ellos también lo apliquen. Gracias por todo este aprendizaje”.

De igual manera la mamá de Cinthya agradeció el trabajo y expresó lo siguiente:

Primero que nada, quiero decir que me parece súper padre que nos den estos textos, porque nos hacen reflexionar cómo debemos conducirnos. La convivencia a veces sí es difícil porque todos somos diferentes y hay que enseñarles a nuestros hijos a convivir, pero primero hay que saber hacerlo nosotros para darles el ejemplo. Muchas gracias a la maestra Eli por permitirnos aprender con ella.

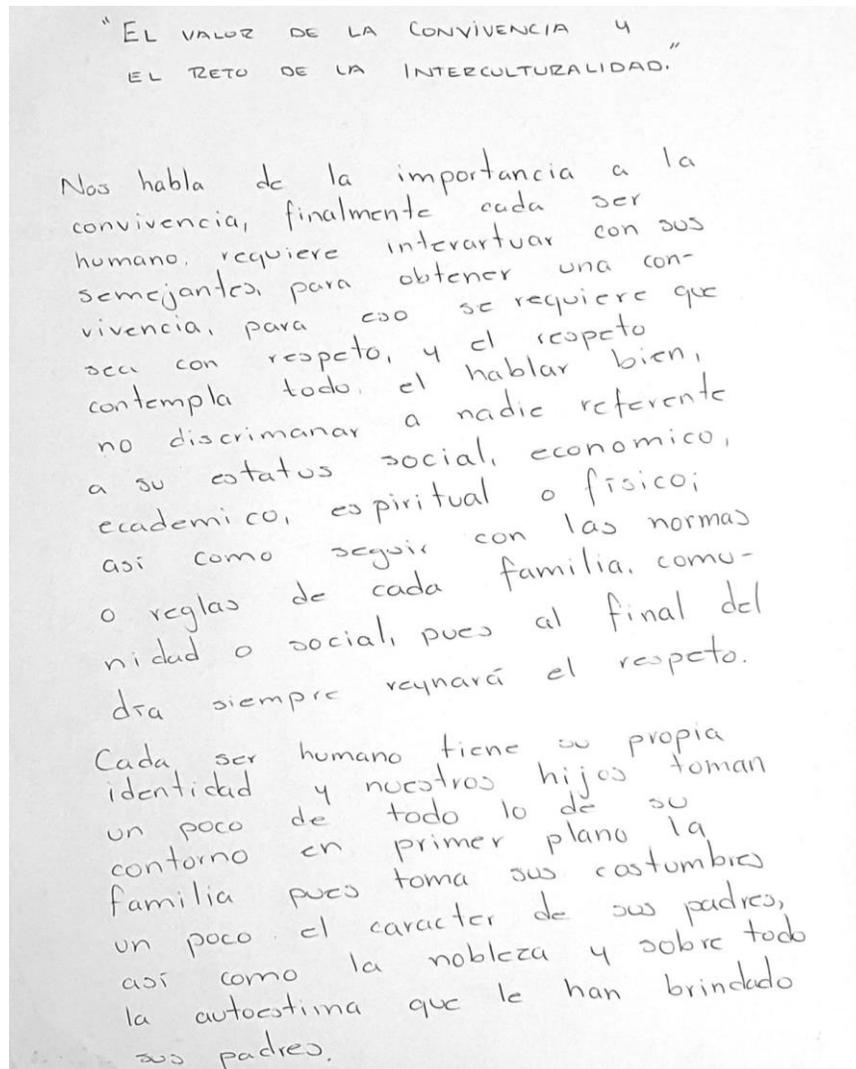
La experiencia fue muy satisfactoria porque me sentí apoyada y acompañada por mis compañeras maestras. Además, la asistencia de mamás, papás y abuelitos del grupo fue del 90% (ver tabla 1) y las familias y nosotras mismas nos mostramos con disposición para escuchar, para dialogar, para reconocer en nuestras vidas la presencia de prejuicios, estereotipos y situaciones de discriminación y para formar parte de este colectivo llamado “nosotros” que fue tejiéndose poco a poquito.

5.4.2. Segundo ciclo: la relación con los otros

La segunda lectura que realizamos fue El valor de la convivencia y el reto de la interculturalidad de Miguel Ángel Santos Guerra. En este texto el autor nos dice que “Vivir es convivir. Y convivir es un arte, al menos para los humanos” (Santos Guerra, 2006, p. 1) por lo que, al ser un arte, debe practicarse y trabajarse hasta dominarla. Nos habla sobre lo compleja que es la convivencia y lo importante que es “aprender para vivir-con, aprender para con-vivir”, pues sería muy triste y de hecho lo es, que utilicemos lo que vamos aprendiendo a lo largo de nuestra vida para humillar al otro y abusar de él. Santos Guerra lo expresa así:

Aprender a convivir. He aquí una cuestión capital. Porque si nos cargamos de información que utilizamos para ignorar, despreciar, oprimir o destruir a los otros, más nos valdría ser ignorantes. De lo que se trata en la educación es de evitar que la sociedad se convierta en un infierno, en un lugar donde los fuertes viven a costa de los débiles, donde los listos se burlan de los torpes, donde los ricos explotan a los pobres, donde los blancos matan a los negros... De lo que se trata en la educación es de conseguir que cada persona se convierta en un ciudadano capaz de respetarse a sí mismo y de respetar a los otros viviendo en paz. Una paz asentada en la justicia y no en la mera ausencia de conflictos. (Santos Guerra, 2006, p.1)

Compartí la lectura con las familias y recibí 27 reflexiones escritas de un total de 30 estudiantes, situación que refleja que el 90% de las familias decidieron participar en esta segunda actividad de lectura. Del 10% restante, dos madres de familia se disculparon por no haberme podido enviar los comentarios sobre la lectura porque habían tenido mucho trabajo y la última familia no envió su reflexión escrita pero sí participó en la reunión de diálogo. En la fotografía 5.8 comparto una de las reflexiones escritas de un padre de familia.



"EL VALOR DE LA CONVIVENCIA Y
EL RETO DE LA INTERCULTURALIDAD."

Nos habla de la importancia a la convivencia, finalmente cada ser humano, requiere interactuar con sus semejantes para obtener una convivencia, para eso se requiere que sea con respeto, y el respeto contempla todo, el hablar bien, no discriminar a nadie referente a su estatus social, económico, académico, espiritual o físico; así como seguir con las normas o reglas de cada familia, comunidad o social, pues al final del día siempre reynará el respeto.

Cada ser humano tiene su propia identidad y nuestros hijos toman un poco de todo lo de su contorno en primer plano la familia pues toma sus costumbres un poco el carácter de sus padres, así como la nobleza y sobre todo la autoestima que le han brindado sus padres.

Fotografía 5.8 Reflexión escrita por una madre de familia sobre la lectura "El valor de la convivencia y el reto de la interculturalidad"

De esta lectura se desprendieron comentarios escritos en donde las familias expresan la necesidad de "trabajar en conjunto" para obtener un bien colectivo. Al respecto, la mamá de Alexa escribió

que ella cree que “todos debemos trabajar en conjunto para tener una mejor convivencia, aprendiendo y entendiendo que todos somos diferentes pero iguales en derechos por el simple hecho de existir”.

Por otro lado, la mamá de Héctor hace una reflexión interesante al respecto y escribe lo siguiente:

El texto que nos proporcionaron me parece muy valioso en la época de deshumanización que estamos viviendo. Socialmente violentamos al prójimo sin consciencia del daño que generamos en cada núcleo social, familiar o individual que tocamos con nuestro actuar.

Si nuestros niños, tal como lo refieren, aprendieran, como parte de su educación a dejar a un lado el individualismo y comenzar a pensar en el otro, crecerían y se desarrollarían seres humanos capaces de empatizar socialmente, observar desde otra perspectiva el punto de vista o actuar ajeno, lo que aportaría paz interna al entender que cada quién libra batallas distintas.

Esta reflexión es importante para este trabajo, pues da cuenta de la conciencia que tienen algunas familias del daño que causa a las sociedades actuales el individualismo y cómo el “pensar en el otro” y observar su sentir desde otro punto de vista, puede ayudarnos a transformar nuestro presente y nuestro futuro en uno en donde exista esa paz que Miguel Ángel Santos Guerra nos expresa que debe venir de la justicia.

Otras familias hablan acerca de nuestro derecho a “ser diferentes” y sobre la importancia de aprender del otro y respetar su ideología. La mamá de Hanna escribe lo siguiente:

Es importante entender que somos diferentes y que debemos aceptar que todos pensamos de manera distinta... Ahora la gente se ha vuelto más egoísta, ve por sus propios intereses y no le importa hacer daño a los demás con tal de ser el mejor o el más competitivo.

Es cierto que no hay nadie igual a otro y que lo que somos tiene que ver con muchas cosas, como el lugar donde vivimos, la gente con la que convivimos, el lugar geográfico, la cultura, etc. pero lo importante es que estas diferencias que tenemos hay que compartirlas para poder lograr la convivencia deseada en la que ambas partes aprendan del otro, respetando su ideología.

Algunas otras familias hablaron de la identidad y de la manera en que la misma familia, en ocasiones sin darse cuenta, va inculcando acciones y actitudes que favorecen o no la convivencia.

La mamá de Ian Carlo escribió que “Cada ser humano tiene su propia identidad y nuestros hijos toman un poco de todo lo de su entorno. En primer plano la familia, pues los hijos toman sus costumbres, un poco el carácter de sus padres, así como la nobleza y sobre todo la autoestima”.

Algunas otras familias hablan acerca de la complejidad de la convivencia, la convivencia como un arte que puede ser difícil pero no imposible, la importancia de “enseñar a los niños a convivir y respetar a sus compañeros para lograr un bienestar”, lo necesario que es “entender que somos diferentes y lo dañino que es discriminar”.

Al respecto, la mamá de Andrea Daniela escribió que “a veces no todos hablamos el mismo lenguaje y por eso a veces no todos estamos de acuerdo” y me pareció un comentario interesante ya que, sin saberlo, nos habla de la importancia de la “negociación de significados” que llevamos a cabo cuando dialogamos con el otro y que nos permite establecer un lenguaje común que puede ayudarnos a entender al otro e incluso entendernos a nosotros mismos a través del otro.

En contraste, identifiqué que algunas madres de familia realizaron su comentario basándose en ideas que fueron concebidas antes de llevar a cabo la lectura, pues no expresan alguna de las ideas del texto y mencionan como únicos responsables de aprender a convivir a “los padres”. En este sentido la mamá de Miguel expresó que “tenemos que aprender a convivir con nuestros semejantes. Eso lo debemos de aprender de nuestros padres, así funciona la sociedad en la que vivimos para que este proceso no tenga error” y la mamá de Fernanda escribió que “la educación viene desde casa y en casa hay que enseñar a respetar a los demás”.

Me parece muy significativo el hecho de que en una buena parte de los comentarios escritos que realizaron reconozcan la importancia de la familia en la construcción de las distintas formas en que nos relacionamos y convivimos con el otro.

Si bien es cierto que niñas y niños se desarrollan en diferentes contextos que también influyen en su capacidad y formas para relacionarse con los otros, sus primeros años de vida permanecen con la familia la mayor parte del tiempo y es en ésta donde se dan las primeras interacciones sociales. Cuando comienzan con su vida escolar, continúan conviviendo en familia aproximadamente una tercera parte del tiempo de cada día.

En la reunión presencial, donde se dio el diálogo colectivo fuimos más activos en la participación. En un primer momento se había organizado para llevarse a cabo igual que la anterior, solo con la presencia de las familias y nosotras las maestras. Sin embargo, ese día el profesor de Educación Física debido a una emergencia no asistió, por lo que, inesperadamente, mis estudiantes no pudieron tomar su clase de Educación Física y se quedaron con nosotros en la reunión.

De esta manera, participamos 29 estudiantes, 22 madres de familia, 4 padres de familia, 2 abuelitos, la maestra Ana Lilia y yo. Únicamente faltó una familia que, por situaciones médicas no pudo asistir, pero mandó su reflexión escrita, además de que había participado en la primera lectura y primera reunión. En la fotografía 5.9 se observan algunos participantes de esta reunión.



5.9 Segunda reunión intercultural

Comenzamos la reunión dando la bienvenida a las familias y comentando que debido a la ausencia del profesor de Educación Física, niñas y niños del grupo participarían también en esta sesión. Algunas de las familias mostraron emoción al ver a sus hijos e hijas en el salón, los observaban interactuar y se comunicaban con ellos por medio de gestos o señas.

Les agradecí porque realizaron esta segunda lectura, porque enviaron su reflexión escrita, y porque había leído comentarios muy críticos y reflexivos. Pregunté si alguien deseaba expresar su opinión respecto a la lectura y el primer tema que se tocó fue la importancia de reconocer que los seres humanos somos diferentes en nuestra forma de ser, de pensar y de vivir, pero iguales en derechos. Las cuatro primeras participaciones hablaron sobre las diferencias humanas, en su relación con la construcción de la personalidad y cómo ésta está influenciada por la familia y la escuela.

La mamá de Ian dijo que “cada humano tiene su propia identidad y nuestros hijos toman un poco de todo su entorno, en primer lugar, de la familia, pues aprenden de sus costumbres”. La maestra Ana Lilia reaccionó a esta participación destacando que la participación de la familia en los hábitos y valores con los que se forma a niños y niñas es muy importante pues somos las familias las que los acompañamos en sus primeras experiencias de vida.

La mamá de Andrea Fernanda continuó el diálogo y expresó lo siguiente:

Cada persona es diferente, lo cual nos hace únicos e irrepitibles. Nacemos como una hoja en blanco. Sí, por herencia podemos tener una que otra forma de pensar o actitudes de una familiar directo, pero todo radica en el ejemplo que se ponga. No puedo decirle a mi hijo que no tome refresco y yo tomar diariamente un litro. Es incongruente y las familias somos parte esencial igual que los profesores en darles un buen ejemplo de convivencia y el respeto a la forma de pensar de los otros.

Posteriormente participó el papá de Erick expresando estar de acuerdo con que los adultos con los que conviven los niños deben poner el ejemplo con su actuar y mencionó que “la gente se forma según sus creencias o círculo social”. Les pregunté qué imagen estábamos proyectando a nuestras niñas y niños en casa y la escuela para que ellos aprendieran a convivir con los otros y a ser solidarios, pues en la actualidad, como sociedades nos hacía falta desarrollar nuestra solidaridad para con el otro.

Las familias se quedaron en silencio, pensando en la pregunta cuando Alexa, estudiante, levantó la mano para solicitar la palabra y expresó que era cierto que los adultos debían poner el ejemplo, “pues a veces nos prohíben cosas que ellos hacen y otras veces nos dicen que cómo actuar cuando

nos suceda algo y ellos no lo aplican. Por ejemplo, nos dicen que aprendamos a ser pacientes y ellos no lo son cuando hay mucho tráfico y no podemos avanzar. Nos dicen que tratemos de resolver las cosas hablando con nuestros compañeros y ellos gritan cuando están molestos”. Esta participación causó aún más sorpresa y silencio entre las familias, pues no se esperaban la naturalidad, honestidad y soltura con que niñas y niños se expresan y analizan situaciones que muchas veces en el día a día pasan desapercibidas.

Le agradecí a Alexa su participación y apoyé su reflexión mencionando que como sociedad, al vivir juntos, aunque no nos demos cuenta, aprendemos de manera constante unos de otros, por lo que inevitablemente nuestro actuar influye en los demás y viceversa, por lo que es muy importante pensar qué ciudadanos queremos ser, qué sociedad queremos construir y qué acciones debemos llevar a cabo para lograrlo, incluso acciones en donde desaprendamos, pues es válido analizarnos y modificar aquello que no nos ayuda a crecer como personas, como comunidad y como sociedad.

Después las participaciones giraron en torno al respeto y al derecho a no ser discriminados. La mamá de David Adrián mencionó que papás, maestras y niños tenían razón, pues “el valor de la convivencia es llevarnos bien con todas las personas que están a nuestro alrededor, ya sea en la escuela, la casa, centros recreativos, etc. Y si no nos llevamos bien, es válido. Está bien no estar de acuerdo y tener opiniones diferentes, pero siempre tratando con respeto a los demás, sin permitir que esto afecte nuestros derechos o los de los demás”.

Héctor, estudiante, solicitó la palabra y dijo que la señora tenía mucha razón, pues no podemos ser amigos de todos y siempre hay opiniones y gustos diferentes, pero no por ser diferentes tenemos que agredirnos. “Eso nos hace falta aprender aquí en el salón, pues luego piensas diferente y por eso algunos compañeros dejan de hablarte o a veces hasta te gritan si no estás de acuerdo con tu participación” (Héctor).

Inmediatamente Fernanda levantó la mano y mencionó que era cierto, que muchas veces “en el grupo hay grupos de amigos y amigas que no te hablan y te tratan mal o te discriminan porque no te gustan las mismas cosas que a ellos, porque no tienes los mismos juguetes o porque no eres tan lista y eso no está bien porque te hacen sentir mal y así no vienes contento a la escuela”.

Observé a niñas y niños mucho más atentos a lo que sus compañeros decían y algunos también levantaron la mano. Las familias seguían sorprendiéndose de escuchar a niñas y niños hablar sobre temas como la discriminación, el derecho a ser diferentes y la importancia del respeto. La mamá de Daniela intervino y expresó que:

La convivencia es muy importante. Finalmente, cada ser humano requiere interactuar con sus semejantes, requerimos convivir, pero para eso se requiere un respeto y el respeto contempla hablar bien para que el otro nos entienda y sobre todo el no discriminar a nadie por su estatus social, económico, espiritual o físico, así como seguir las normas o reglas de cada familia. Es muy bueno que en casa se inculque a los niños el respeto a cualquier persona con la que convivan. Es muy importante practicar los valores para no discriminar y alzar la voz ante cualquier situación de injusticia para con nuestros hijos o algún otro niño.

En un primer momento hablábamos de la importancia del respeto y del no discriminar, pero de manera abstracta, como algo ajeno a la vida cotidiana de los integrantes del grupo de diálogo, pero cuando los estudiantes comenzaron a visibilizar situaciones de incongruencia en el ámbito familiar y en la escuela y sobre todo cuando participaban para expresar situaciones en donde vivían exclusión, las familias empezaron a hablar de la importancia de que “**nosotros** practiquemos valores para no discriminar y alcemos la voz en casos de injusticia para nuestros hijos” (mamá de Daniela).

Fue muy significativo reconocer que, con la participación de niñas y niños del grupo, llevamos el análisis del plano teórico a la esfera de lo cotidiano y cómo los textos leídos y sus planteamientos nos estaban dando elementos para analizar nuestra propia realidad, para comprenderla y posiblemente transformarla.

Posteriormente, los comentarios se enfocaron en la importancia de la convivencia. Mencioné que al ser seres sociales teníamos la necesidad y a la vez el privilegio de vivir con los otros y que como lo expresaba Miguel Angel Santo Guerra, aprender a con-vivir era un arte, pues al ser algo que debía ser aprendido requería de práctica, constancia, disciplina y disposición.

La maestra Anita intervino para reforzar la idea de que la convivencia debía aprenderse mediante la práctica, por lo que las relaciones respetuosas, libres de apodos, burlas y situaciones de

exclusión debíamos practicarlas todos los días en cada ámbito de nuestra vida, en casa, en la escuela y también en otros espacios en donde conviviéramos, por ejemplo, en las clases de fútbol o de natación.

Miguel, estudiante, dijo que “tenemos que aprender a convivir con todos, eso lo debemos de aprender de nuestros padres, nuestra familia y nuestros maestros, ya que la convivencia es parte de las relaciones que el ser humano tiene”. La mamá del mismo niño dijo que “la sociedad en la que vivimos funciona de relaciones entre unos y otros y para que este proceso no tenga error es muy importante aprender a convivir con los demás” e invitó a niñas y niños del grupo a que trataran de entender a sus compañeros, ayudarlos si era posible y si no se podía, respetarlos.

Enseguida tomó la palabra el papá de María Fernanda y expresó que “Para convivir en armonía hay que tener en cuenta la igualdad, la humildad, el respeto y el diálogo. Esto es muy importante para que se pueda llevar a cabo la convivencia porque en realidad todos somos iguales en derechos y diferentes en formas de ser y en formas de vivir”. De igual manera invitó a niñas y niños a dialogar siempre con sus compañeros para resolver cualquier situación que se presente y se dirigió a mamás, papás y abuelitos para decirles que **nosotros** los adultos damos un ejemplo de humildad y respeto a los niños, con nuestro actuar en la vida diaria, ellos también van a aprender a vivir así. Agregó lo siguiente:

Es muy importante trabajar para vivir en la sociedad que queremos, pues no podemos quejarnos constantemente de que el mundo está muy contaminado, cuando vamos por la calle y tiramos nuestra basura. Tenemos que hacer algo para que estas sociedades tan violentas cambien, somos parte de la solución.

La mamá de Daniel expresó estar de acuerdo con que “todos somos parte de la solución” y recordó que una tarea que nos llevamos fue el descubrir momentos en nuestra vida diaria en que nos guiarnos por prejuicios y estereotipos y mencionó que para no guiarnos por ellos “debemos aceptarnos tal y como somos, respetarnos y respetar a los otros para lograr la convivencia, pues la convivencia es eso. Es el arte de hacer que los demás se encuentren bien con uno y entender que cuando juzgamos a los demás sin conocerlos o por su apariencia, les estamos negando y nos estamos negando la posibilidad de convivir y aprender de esos otros”.

Les hablé de la convivencia en la escuela y en el salón de clases y lo importante que es que estos comentarios y reflexiones no se queden en la reunión, sino que nos acompañen a lo largo de cada día de nuestra vida para construir nuevas formas de **comunicarnos, mirarnos, conocernos** y convivir.

Dos madres de familia expresaron preocupación porque sus hijos “lastimen a las personas porque no te caen bien o lastimar físicamente y verbalmente a alguien más por ser diferente”. La mamá de Kimberly habló sobre el acoso escolar que se vive en las escuelas. Mencionó que “por desgracia, en la actualidad, existen muchas críticas destructivas y en los últimos años el bullying es más, ya que no hemos enseñado a respetar a los demás y nos herimos por cosas tan pequeñas como los gustos de ropa, música, etc. y comienzan los conflictos con nuestros niños y adolescentes”.

Ella propuso que en la escuela se lleven a cabo actividades en equipo en donde los estudiantes pudieran conocer a otros compañeros del grupo que no fueran sus amigos. Dijo que deberían existir talleres en las escuelas en donde convivieran más, pero no con sus amigos, sino con otros niños para que aprendamos o conozcamos más de ellos, porque cada persona tenemos mucho que enseñar y mucho que aprender.

Este comentario me sorprendió y me agradó porque a partir de ese momento las familias se sintieron con libertad para proponer y participar de manera mucho más consciente en la escuela para apoyar al desarrollo de sus hijos, al desarrollo de todos nosotros. Anotamos su propuesta y la consideramos para la realización de actividades escolares próximas. Mencioné que sí, que es importante que establezcamos lazos de amistad y compañerismo dentro y fuera de la escuela e invité a las familias a ampliar sus círculos de amistad con otras familias del grupo que no conozcan.

Al final de esta primera parte participó el papá de Hilda y habló sobre el daño que hace a las sociedades la idea de “individualismo” y mencionó que “conforme va pasando el tiempo tenemos que darnos cuenta de que todos tenemos que remar contra la corriente que nos lleva al individualismo, a la competitividad, al conformismo y a la discriminación”, diciendo que él se llevaba como reflexión el hecho de que en la mayor parte de los ámbitos sociales se nos obligaba a competir para ganar un puesto, un premio, un ascenso, una calificación y que esa manera de ver la vida nos hacía pensar de manera individual y olvidarnos del bienestar de los demás, por lo que

parte de nuestra tarea debía ser dejar de pensar individualistamente para buscar un bienestar para todos **nosotros**. Se disculpó por tener que irse por motivos de trabajo y agradeció la reunión.

Hicimos una pausa para despedir momentáneamente a niñas y niños del grupo que se iban a su clase de inglés a otro salón. Les mencioné que, para todos nosotros, incluidos estudiantes, quedaba como tarea reflexionar sobre lo que acababa de comentar el papá de Hilda, reconocer momentos en nuestro actuar en donde por competir o por lograr algún objetivo nos olvidamos de los demás y en ocasiones los lastimamos, así como procurar el bienestar colectivo y el respeto en cada relación que establezcamos con los otros.

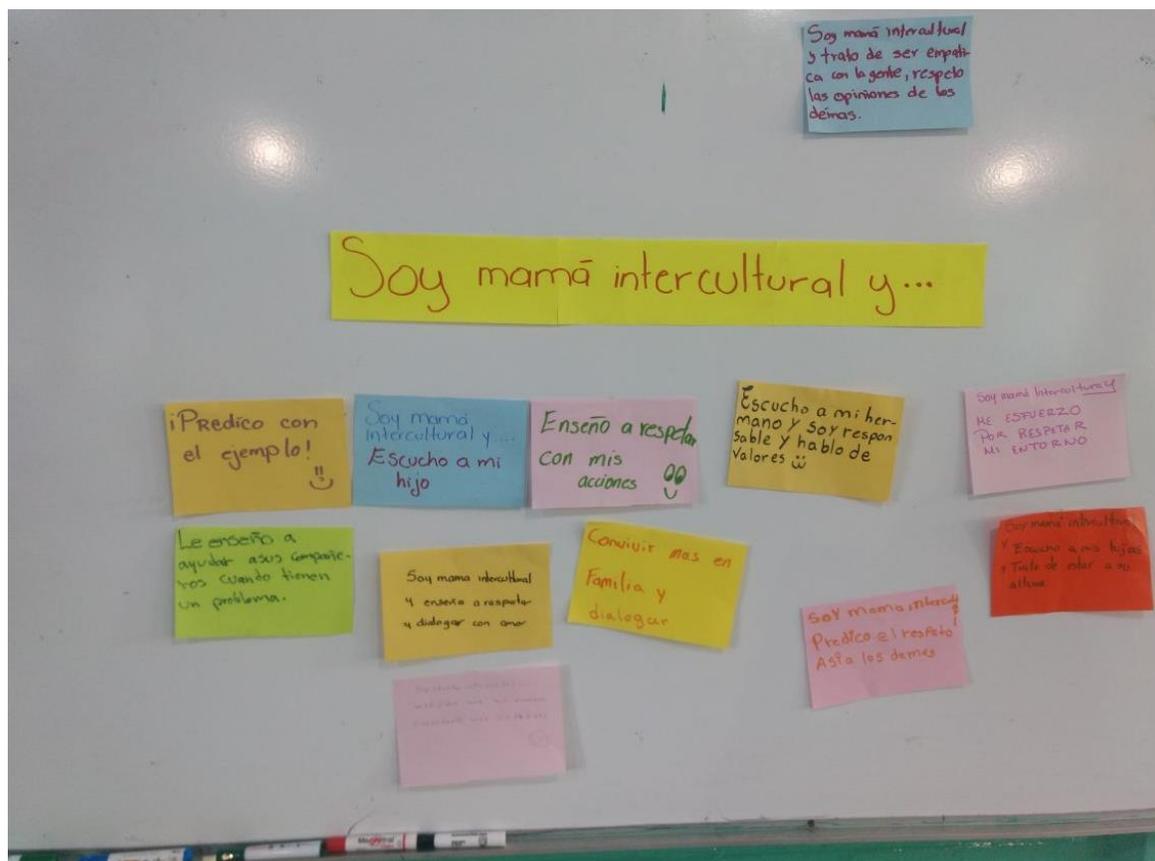
Se fueron los estudiantes y quedaba poco tiempo para que concluyera nuestra reunión. Como siguiente actividad la maestra Ana Lilia y algunas mamás me ayudaron a repartir media hoja a cada participante, pegué en el centro del pizarrón unas frases que decían “Soy mamá intercultural y...”, “Soy papá intercultural y...”, “Somos familia intercultural y...” y les propuse que, de acuerdo a lo que habíamos leído y dialogado, completaran la frase mencionando una acción de las que ya llevamos a cabo o una acción que nos propongamos realizar para establecer relaciones respetuosas con nuestros hijos.

Las familias estuvieron pensando, algunos participantes comentaban sus posibles respuestas con sus familiares, amigos o con quién estuviera más próximo a su lugar en el salón. Escribieron sus respuestas en la hoja y las fuimos pegando en el pizarrón alrededor de las frases detonadoras. Entre ellas escribieron las siguientes frases:

- Soy mamá intercultural y... hablo con mis hijas de los valores y el respeto a los demás.
- Soy mamá intercultural y... trato de ser empática con la gente, respeto las opiniones de los demás.
- Soy mamá intercultural y... respeto a todas las personas, no discrimino a nadie.
- Soy mamá intercultural y... entiendo a mi hijo.
- Soy mamá intercultural y... predico con el ejemplo.
- Soy mamá intercultural y... le enseño a mi hijo a ayudar a sus compañeros cuando tienen un problema.
- Soy papá intercultural y... hablo con mi hijo de valores.
- Soy papá intercultural y... valoro y tolero otras ideas.
- Soy mamá intercultural y... ayudo a cualquier persona cuando lo necesita.
- Soy mamá intercultural y... practico el respeto a los demás.

- Soy abuelita intercultural y... me esfuerzo por respetar mi entorno.
- Soy hermano intercultural y... escucho a mi hermano, soy responsable y hablo de valores.
- Soy abuela intercultural y... modifico mis acciones, practico y enseño los valores.
- Soy mamá intercultural y... enseño a respetar y a dialogar con amor.
- Soy abuela intercultural y ... procuro convivir más en familia y dialogar.
- Soy papá intercultural y... enseño a respetar con mis acciones.
- Soy mamá intercultural y ... escucho a mi hijo.

En la fotografía 5.10 podemos apreciar algunas de las frases que las familias escribieron.



Fotografía 5.10 Frases interculturales escritas por las familias

Fue muy gratificante reflexionar sobre lo que escribieron. Fuimos leyendo las frases y nos quedó como tarea llevar a cabo la que escribimos y alguna otra de las que compartió el resto del grupo.

Para cerrar la sesión hicimos una recapitulación de los temas sobre los que reflexionamos, recordando la importancia de aprender a respetar a las personas en cualquier situación, las

consecuencias individuales y sociales de la discriminación, la importancia de trabajar en equipo escuela-familia para aprender a con-vivir con el otro y evitar cualquier acto de exclusión y las acciones que podemos realizar para favorecer en cada espacio un “ambiente intercultural”.

La maestra Ana Lilia tomó la palabra, habló sobre las huellas que puede dejar en la vida de un niño o niña un episodio de discriminación y recalcó la importancia de procurar ambientes inclusivos, libres de prejuicios y estereotipos como lo habíamos estado reflexionando en las sesiones de diálogo.

Posteriormente tomó la palabra la mamá de Alejandro y nos invitó a la reflexión al expresar lo siguiente:

El contacto que tenemos con las personas es sumamente importante. Día a día estamos en contacto con diferentes personas, cada interacción con ellos es compartir un poco de tu esencia. Los seres humanos vivimos en familia, misma que es el primer contacto con personas. Cuando somos niños aprendemos de nuestros padres costumbres y tradiciones en donde nos transmiten los primeros conocimientos para la vida. Yo lo llamaría cimientos pues esos aprendizajes son las primeras rocas de nuestra personalidad, lo que sostiene la estructura del futuro.

Una vez terminados los cimientos, sobre de ellos se puede sostener una estructura sólida que no se debe caer. La estructura es absorbida por todo lo que nos rodea, amigos, familiares, ambiente, etc. De acuerdo con el contexto donde cada persona se desarrolle, será lo que aprenderá, conocerá y entenderá. Finalmente, al llegar a la madurez se pondrían los acabados. Estos dependerán de cada uno, gustos, preferencias, humor, etc. Lo cierto es que el contacto con la gente nos hace ser. El hombre por naturaleza busca un grupo al cuál pertenecer, lo correcto es un grupo en donde se busque crecimiento para todos y no sólo para algunos.

Agradecí a la mamá de Alejandro su reflexión e invité al grupo a reconocer lo valiosa que es la familia y lo mucho que influye en la construcción de la personalidad de niños y niñas, así como el referente que significa en la construcción de las formas de relacionarse de sus hijos e hijas. De igual manera, les invité que buscáramos ese “crecimiento para todos” del que nos habló la señora Alejandra, mamá de Ale.

Les pregunté a qué acuerdo podíamos llegar después de lo dialogado en la sesión, qué tarea nos podíamos llevar a casa. Escuchamos las últimas participaciones y como acuerdos de la sesión quedamos en que en casa y la escuela trabajaríamos con niños y niñas así como con nosotros mismos la importancia de aprender a escuchar al otro y escucharme, practicar el diálogo, trabajar ejercicios para ponernos en el lugar del otro, y tener presentes los momentos en nuestra vida en que nos hemos sentido discriminados o nos han discriminado y la razón de ser de la “interculturalidad”.

En esta sesión observamos a las familias menos tímidas, desenvolviéndose con mucho más confianza y familiaridad en el salón de clases y con mayor disposición para participar y dialogar. De igual manera se les vio muy sorprendidos por la manera en que niños y niñas se desenvuelven, se expresan y reflexionan frente a compañeros, familiares, desconocidos (papás o mamás de otros niños a quienes no conocen mucho o no conocen) y sus maestras. A los niños y las niñas se les observó a la expectativa, inquietos, atentos a lo que las familias comentaban, deseosos de ser escuchados, muy sinceros, muy expresivos y críticos ante sí mismos y ante sus familias.

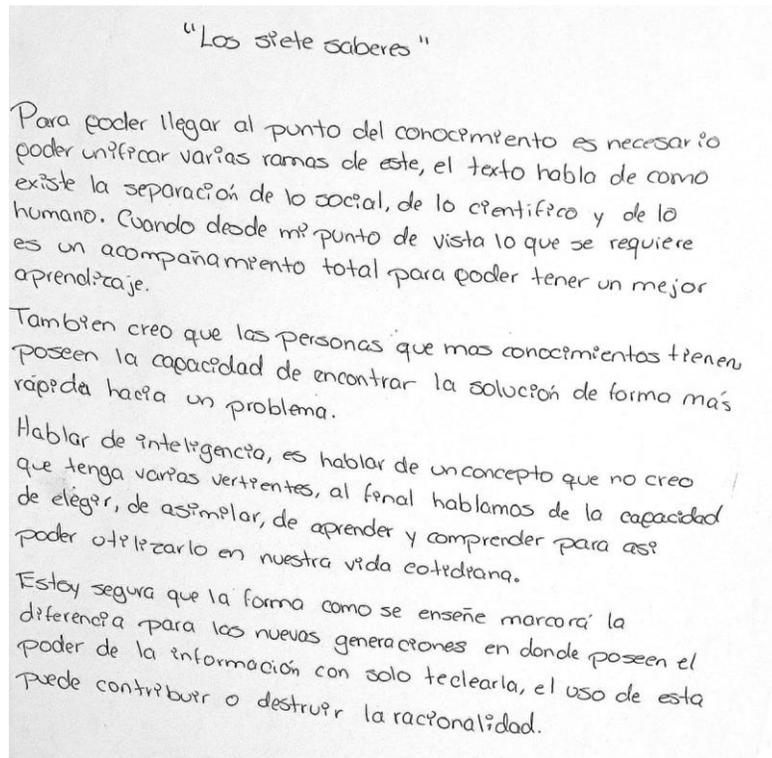
Aunque en un principio pensé que sería complejo establecer el diálogo con las familias y al mismo tiempo con los estudiantes, al final resultó ser una sesión que se enriqueció enormemente con la participación de niñas y niños, que además nos ayudaron como mediadores o puente entre el texto y nuestra realidad, pues fueron las participaciones de ellos las que pusieron sobre la mesa la manera en la que nos relacionamos en la escuela y la casa y los momentos de exclusión y de falta de respeto que se dan en estos espacios.

5.4.3. Tercer ciclo: aprender para transformar

La tercera lectura que analizamos fue el capítulo II del libro Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro (1999), titulado Los principios de un conocimiento pertinente, de Edgar Morín.

En esta ocasión recibí 24 trabajos escritos de las familias, un 10% menos que los de la lectura anterior. Además, advierto que una buena parte de los trabajos escritos, recibidos en esta ocasión, son una síntesis de la lectura, pues en los mismos textos que escribieron algunas familias expresan

que “fue una lectura difícil de comprender”, que fue un “texto poco claro” y que les hubiera gustado que la lectura fuera más comprensible para entender el mensaje que el autor quiso transmitir. En la fotografía 5.11 se observa una reflexión escrita de esta lectura, misma que compartió una madre de familia.



“Los siete saberes”

Para poder llegar al punto del conocimiento es necesario poder unificar varias ramas de este, el texto habla de como existe la separación de lo social, de lo científico y de lo humano. Cuando desde mi punto de vista lo que se requiere es un acompañamiento total para poder tener un mejor aprendizaje.

También creo que las personas que mas conocimientos tienen poseen la capacidad de encontrar la solución de forma más rápida hacia un problema.

Hablar de inteligencia, es hablar de un concepto que no creo que tenga varias vertientes, al final hablamos de la capacidad de elegir, de asimilar, de aprender y comprender para así poder utilizarlo en nuestra vida cotidiana.

Estoy segura que la forma como se enseñe marcará la diferencia para las nuevas generaciones en donde poseen el poder de la información con solo teclearla, el uso de esta puede contribuir o destruir la racionalidad.

Fotografía 5.11 Reflexión escrita por una madre de familia sobre el texto “Los principios de un conocimiento pertinente”

El autor del texto revisado nos habla de que el conocimiento del mundo es una necesidad vital, misma que casi siempre gira en torno a la pregunta de cómo vamos a acceder a la información sobre el mundo y sobre todo cómo vamos a articularla y organizarla para transformar nuestros entornos.

A estas interrogantes nos enfrentamos en el presente y se enfrentará la educación del futuro, pues, “hay una inadecuación cada vez más amplia, profunda y grave por un lado entre nuestros saberes desunidos, divididos, compartimentados y por el otro, realidades o problemas cada vez más poli disciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios” (Morín, p. 15, 1999).

De acuerdo a Morín (1999) para que la educación funcione como una poderosa herramienta para comprender nuestro entorno y transformarlo, el conocimiento del mundo tiene que considerar: el contexto, pues las informaciones aisladas son insuficientes; lo global, pues existe una relación entre el todo y las partes, además de que nosotros y nuestras acciones forman parte de ambos; lo multidimensional, pues somos seres conformados por varias esferas como la social, la biológica, psíquica, histórica, afectiva, emocional, etc, y lo complejo que tiene que ver con un todo tejido, conformado por varias partes entrelazadas que no se pueden separar, un fragmento depende de otro y viceversa, un aspecto influye en el otro y al revés. Todo está interconectado y cualquier movimiento que se dé afecta de manera directa o indirecta a cada una de las partes que conforman al todo.

Entre las reflexiones que recibí, las familias expresan la importancia de aprender sobre nuestro mundo y lo necesario que es tener el conocimiento del todo. La mamá de Benjamín escribe que:

Para poder llegar al punto del conocimiento es necesario poder unificar varias ramas de éste. El texto habla de cómo existe la separación de lo social, de lo científico y de lo humano, cuando desde mi punto de vista lo que se requiere es un acompañamiento total para poder tener un mejor aprendizaje.

Algunas otras familias centraron su atención en la idea del conocimiento como herramienta para transformar nuestro entorno. Al respecto la mamá de Marisol escribe:

Las personas que más conocimiento tienen poseen la capacidad de encontrar la solución de forma más rápida hacia un problema. Hablar de inteligencia es hablar de un concepto que no creo que tenga varias vertientes, al final hablamos de la capacidad de elegir, de asimilar, de aprender y comprender para así poder utilizarlo en nuestra vida cotidiana.

La mamá de Luis establece esa conexión entre lo que aprendemos y el poder para transformar nuestro planeta con esos aprendizajes. La señora nos comparte esta reflexión escrita:

Es un tema muy amplio, revisado minuciosamente por escritores hablando de que somos un planeta tierra lleno de organización y a la vez desorganización. Una sociedad con un todo en cada

individuo, en sus saberes, sus obligaciones, normas, etc. Llena de tanta información, pero no con buenas soluciones.

Una reflexión en donde entiendo, debemos encaminar la inteligencia a problemas que mejoren nuestro planeta y en ser mejores personas.

Algunas familias centraron sus comentarios en la idea que el mundo está en constante cambio, por lo que la sociedad también es cambiante y la manera de aprender se va transformando conforme se transforma el planeta y las sociedades. La mamá de Andrea Fernanda reflexiona respecto a que “todo va cambiando, no es la misma forma de educar de ahora que hace diez años, tenemos que aprender a actualizarnos, como padres, como docentes para poder cumplir con el objetivo de educar a nuestros hijos”. De esta reflexión escrita rescato el hecho de que la madre de familia utiliza una narrativa en la que sitúa a padres y docentes como parte de un **nosotros**, como integrantes de un equipo que tendrán que actualizarse para acompañar en sus aprendizajes a niñas y niños.

A esta tercera sesión de diálogo presencial asistieron 20 madres, tres padres, dos abuelitas, un abuelito, la maestra Ana Lilia, 24 estudiantes y yo, su maestra de grupo. La maestra Anita y yo, dimos la bienvenida a las familias. Les pregunté cómo estaban, cómo les había ido con la lectura, cómo íbamos con el reconocimiento de prejuicios y estereotipos y la práctica para aprender a escuchar al otro y escucharnos a nosotros mismos, dialogar y reconocer momentos de nuestra vida cotidiana en donde se ha dado discriminación.

La mamá de Atziri tomó la palabra, expresó que le daba gusto ver a las familias, las niñas, los niños y las maestras reunidos y comentó que no era tarea sencilla analizarse a uno mismo y dejar de hacer cosas que se habían hecho durante tantos años, como parte de nuestra cultura y nuestra personalidad, pero que las lecturas y las sesiones que estábamos llevando a cabo nos ayudan a ser críticos con nosotros mismos y a reflexionar si realmente queremos ser personas que juzgan a los demás sin conocerlos o por el hecho de ser diferentes.

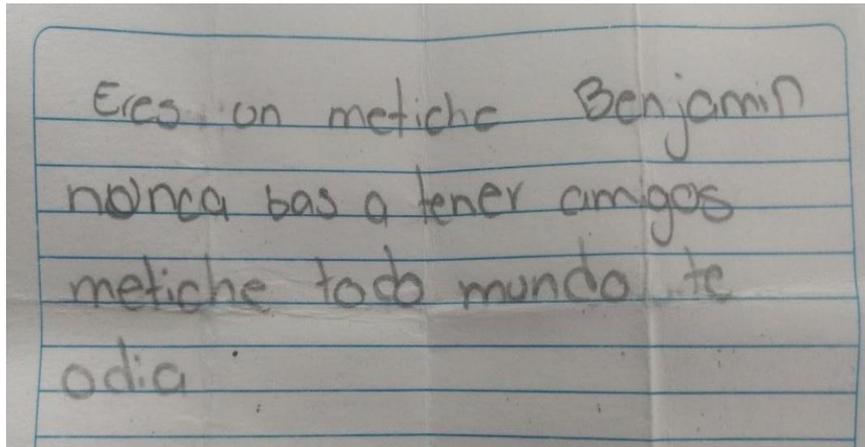
Enseguida tomó la palabra el abuelito de David, diciendo que coincidía con la mamá de Atziri, pues muchas veces las familias exigían que en las escuelas se fomentara el respeto cuando en la casa no se practicaba. Mencionó como ejemplo lo siguiente:

En varias familias las bromas pesadas o los apodosos son normales, lo hacemos porque así se hizo con nosotros en nuestra infancia y creemos que eso está bien, pero no nos damos cuenta de que esas bromas o esos apodosos pueden afectar o dañar la autoestima de nuestros hijos, nietos, sobrinos y lo seguimos haciendo. Estas lecturas y las reuniones me han ayudado a ver pequeños detalles en **nuestra** vida que hay que cambiar porque después nuestros hijos o nietos llegan a la escuela a hacer lo mismo que hacen en la casa y pueden lastimar a sus compañeros. Si queremos una sociedad y un mundo diferente, somos nosotros los que tenemos que cambiar. Nadie va a hacer lo que nos toca a nosotros, somos parte del problema, pero también de la solución.

Este comentario es importante para este trabajo pues, por un lado, nos habla desde la voz de un abuelito, del reconocimiento de la familia como uno de los pilares en donde los estudiantes aprenden a relacionarse con los otros y convivir. Por otro lado, realiza una reflexión respecto a qué tanto las familias participan en la formación de niñas y niños que agreden al otro, compiten con él, lo discriminan, o lo respetan y lo comprenden.

Reforcé la participación del abuelito, comentando que los lugares en los que más tiempo estaban nuestras niñas y niños son la casa y la escuela, por lo que conviven diariamente varias horas con sus familias y sus maestros. De ahí la importancia de ir avanzando hacia la construcción de otras formas de relacionarnos, pues las actitudes de competencia, individualismo y exclusión, nos afectan de manera personal y a nivel social.

La participación del señor nos sirvió de puente para transitar a nuestra siguiente actividad que consistió en la proyección de la fotografía de un mensaje que un grupo de compañeros le escribió y entregó de manera anónima a Benjamín, alumno del grupo. El mensaje se muestra en la siguiente fotografía (5.12):



Fotografía 5.12 Mensaje escrito y enviado de manera anónima a un compañero del grupo

Platiqué a las familias que en la semana, Benjamín, alumno de nuevo ingreso en el grupo, se acercó a mí, muy triste y desesperado diciéndome que sus compañeros le habían dado un papelito en donde le decían que lo odiaban, que se estaban burlando de él y que después habían escondido el papelito.

Les conté lo que sucedió después: pregunté al resto de los estudiantes sobre lo que sucedía y les solicité el mensaje que escribieron a Benjamín. Quienes respondieron, dijeron que no sabían nada, que nadie le había escrito. Un grupo de niñas y niños se acercó para decirme que “Benjamín siempre nos quiere echar la culpa de todo, pero no es verdad, maestra”. Dejamos pasar un tiempo y posteriormente una estudiante encontró el “papelito” doblado y tirado en el piso. Me lo entregó.

Les mencioné también que ese día llevamos a cabo una asamblea grupal en donde pregunté al grupo sobre el por qué se herían con comentarios escritos como el que le habían entregado a Benjamín. A las familias les pregunté su opinión respecto del mensaje, por qué se daban este tipo de acciones en el grupo, en la escuela y en nuestras comunidades y qué elementos podrían ayudarnos a comprender lo que sucedía.

La mamá de Ian tomó la palabra y dijo que era lamentable que los niños del grupo se pusieran de acuerdo para lastimar física o verbalmente a sus compañeros y que tanto en la escuela como en la casa debíamos trabajar con cada niña y cada niño el respeto al otro. “Como usted nos ha dicho y les ha dicho a los niños, maestra, **nuestro grupo** es como una familia y como tal entre **nosotros** debe existir la comprensión, el apoyo mutuo, la solidaridad y sobre todo el respeto”. La maestra Anita tomó la palabra y apoyó el comentario de la mamá de Ian al mencionar lo siguiente:

Es muy importante establecer comunicación constante con nuestros hijos e hijas, que nos cuenten de sus preocupaciones, de las alegrías y dificultades que se les presentan en la escuela y brindarles apoyo y estrategias para que también ellos se comuniquen con sus compañeros de una manera asertiva, sin lastimar, sin excluir.

Enseguida tomó la palabra la mamá de Jared y expresó preocupación porque en el salón se estuvieran dando casos de acoso escolar y pidió al resto de las familias predicar con el ejemplo y hablar mucho con sus hijos para que sean más comprensivos con sus compañeros, pues todos somos diferentes, tenemos diferentes habilidades y talentos y podemos **apoyarnos y respetarnos** en lugar de agredirnos.

Después participó la abuelita de Hugo y expresó que también podía ser que los medios de comunicación y el contenido que los niños consumían estuvieran influyendo en su actuar, pues los programas de televisión, los videojuegos o las series que veían muchas veces eran violentos, aunado a las redes sociales y las telenovelas, pues en ellas se reflejan estereotipos y actitudes que no favorecen la convivencia sana, como las burlas hacia ciertas personas por el simple hecho de ser diferentes o los programas para jóvenes y niños en donde hacen grupos de amigos que se dedican a molestar a los otros.

Intervino el papá de Cinthya apoyando la participación anterior y comentando que como dice la lectura de Los principios de un conocimiento permanente (Morín, 1999), somos parte de un todo y todo lo que esté a nuestro alrededor influye en nuestra manera de vivir y relacionarnos con el mundo. Expresó que:

Tanto escuela, familia, como medios de comunicación, vamos influyendo en la personalidad de nuestros hijos y en la manera en la que aprenden a relacionarse con los otros, por lo que considero

necesario que hagamos equipo con la maestra y la apoyemos y sobre todo apoyemos a nuestros hijos para que desde esta etapa vayan experimentando la convivencia sana. Si esto se trabajara en cada espacio en el que nos desenvolvemos como adultos y ellos como niños, otro mundo tendríamos.

Les pregunté cómo se sentirían si fuera su hijo o su hija a quién le hubieran escrito este mensaje, qué harían y qué pedirían tanto a las familias como a niñas y niños del grupo. La mamá de Héctor Enrique respondió que ella sentiría mucha impotencia al no saber cómo apoyar a su hijo para que no se sintiera mal.

El papá de Hilda mencionó que él trabajaría mucho para fortalecer la autoestima de su hija y que además les pediría a las familias que practicasen en su casa el diálogo, el respeto a las diferencias y la empatía, pues antes de actuar debemos pensar en las consecuencias de nuestros actos y en cómo cualquier cosa que yo diga o haga, puede ayudar o puede destruir los sentimientos de los demás.

Se acababa el tiempo y había más manos levantadas de mamás o papás que querían participar. Pedí a las familias que nos llevaramos como tarea reflexionar sobre este mensaje y continuar trabajando con nosotros mismos, como familia y como comunidad escolar en el reconocimiento de prejuicios, estereotipos, individualismo y situaciones de exclusión en donde de una u otra manera hemos participado.

De igual manera, les propuse llevarnos como tarea la práctica de la solidaridad en los diferentes ambientes en los que convivimos con los otros, así como pensar que el bienestar colectivo también es mi bienestar. La maestra Anita nos invitó a practicar la inclusión día a día.

La mamá de Fernanda agradeció la sesión, mencionando que se llevaba muchas preguntas a casa como tarea y se comprometió a trabajar en casa como familia para que su hija y ella misma pudieran lograr una convivencia basada en el respeto en todas las esferas sociales de su vida. De igual manera otras madres y padres de familia se despedían y dirigiéndose a todos agradecían la sesión.

Fue una sesión muy dinámica con participación constante de las familias y reflexiones que nos dejaban aún más preguntas. En un principio observé a los participantes contentos e interesados en las participaciones de los demás. Cuando les mostré la fotografía del mensaje que le habían escrito a Benjamín, noté preocupación y desaprobación en sus rostros.

Yo me sentí nerviosa al compartir la imagen, fue duro mostrarles de manera tangible una parte de la realidad que vivimos en el salón de clases. Sin embargo, el paso de la teoría a la realidad analizada con esa teoría, nos brindó la posibilidad de dialogar para comprender la situación y reflexionar para trabajar en la construcción de un nosotros en donde todos somos parte.

5.5. Cosechando frutos: hacia el cierre de la intervención.

Tenía pensado establecer al menos un ciclo más de reflexión-acción pero se acercaba el fin del ciclo escolar y por las actividades que conlleva ya no fue posible realizar la cuarta sesión. Sin embargo, después de la tercera sesión observé algunas dinámicas en el salón de clases que no se habían dado antes y que me parecen contribuciones importantes para la **construcción de un nosotros** en el grupo. Además, una acción realizada por la dirección escolar me permitió conocer algunas opiniones de las familias sobre el trabajo realizado.

5.5.1. En el aula

Niñas y niños comenzaron a platicar en la escuela sobre el contenido de las lecturas que realizamos familias y maestras, lo que hablamos en las sesiones de diálogo. De manera informal, en parejas o en grupos los estudiantes hacían referencia en sus conversaciones a los comentarios que sus padres hicieron respecto a las lecturas y ellos mismos citaban algunas frases del pato en la escuela para explicar a sus compañeros el porqué de alguna situación o el porqué de alguna decisión tomada por ellos.

Las agresiones y bulas para con Benjamín disminuyeron en un 70%; situación que le hizo sentir más confianza en el grupo y establecer una relación de amistad con dos de sus compañeros y, desde el día de la última reunión, un grupo de estudiantes se organizó para, en palabras de ellos, “defender a Benja de cualquier ataque o burla que intentara algún compañero en su contra”.

En el grupo, los estudiantes se volvieron detectives de prejuicios y estereotipos, a modo de juego, pero de una manera muy reflexiva y crítica. En un principio un grupo de seis estudiantes comenzó una dinámica de análisis de cualquier evento que sucedía y de todos los materiales que empleábamos y lo comentaban al resto del grupo, por ejemplo, en más de una ocasión expresaron que “en la escuela estaban muy presentes los estereotipos de género”. En algún momento comentaron que les parecía extraño que para el “Día del niño” se mencionara de manera literal en la misma expresión solo a los niños y no a las niñas. Se preguntaron por qué no podía decirse “niñas” y referirse a ambos sexos, pero al revés sí.

En otra ocasión mencionaron como ejemplo de estereotipos de género en la escuela el hecho de que, para los festejos, algunas de las maestras regalaban un obsequio a los niños y otro diferente y casi siempre rosa a las niñas. De igual manera señalaron el hecho de que en el torneo de fútbol que se llevaba a cabo en la escuela, la mayoría de los participantes eran varones. Estos son algunos ejemplos de los muchos acontecimientos que analizaron.

Dado que los comentarios se realizaban en el salón de clases y demás espacios que compartíamos, el resto del grupo comenzó a integrarse a la dinámica y al debate -porque muchas veces había diferentes posturas- y posteriormente un 80% del grupo compartía su opinión y señalaba aquellos momentos en que identificaban prejuicios y estereotipos en nuestras actividades, las actividades de la escuela e incluso de su casa.

Además, comenzó a construirse una red de apoyo entre las familias a través de un grupo de WhatsApp que tenían madres y padres de los estudiantes, para apoyar a la totalidad de los estudiantes del grupo y nuestro trabajo. Lo pude apreciar un día, en una clase de Geografía en donde utilizaríamos un mapa que solicité a los estudiantes previamente y al momento de pedir que lo colocaran en su mesa, ¡an, un estudiante gritó: “¿Quién no trajo mapa? ¡Yo traje siete!” y algunos niños contestaron ¡yo!. Le pregunté por qué había traído tantos y me dijo:

Las mamás y los papás se pusieron de acuerdo en el grupo y dijeron que, si algún día alguna mamá no puede conseguir el material, lo escriban en el chat para que quién si pueda, lleve más y así nadie se queda sin material en las clases y ayer mi mamá se ofreció a traer más mapas para quién no lo hubiera conseguido.

Me sorprendió mucho y me sentí muy contenta de saber que entre las familias comenzaban a apoyarse, a mostrar interés y solidaridad y se preocupaban por el grupo y no únicamente por las necesidades de sus hijos. En otra ocasión, quedó como tarea realizar un librito con hojas engrapadas para continuar con la elaboración de nuestro glosario y de igual manera hubo estudiantes que realizaron más de dos y que los obsequiaron a compañeros específicos, por lo que además asumo que comenzaron a establecerse relaciones más cercanas entre las familias y los niños. Esto se dio otras veces más en lo que restaba del ciclo escolar.

A partir de las redes de apoyo y comunicación que se fueron estableciendo entre las familias, también se fueron dando transformaciones en la manera de convivir de los integrantes del grupo, en la escuela y fuera de ella. Por ejemplo, las mamás y papás invitaron a más niños o incluso a todo el grupo a fiestas de cumpleaños de algún integrante del grupo y algunos otros optaron por festejar a sus hijos en el salón de clases con la intención de hacer partícipes a todos los integrantes del grupo.

Las relaciones que se fueron dando en espacios extraescolares de igual manera impactaron en el salón de clases, pues compañeros que nunca dialogaban comenzaron a conversar, los grupos de amigos se fueron modificando, las agresiones físicas y verbales disminuyeron en un 50% y casi todos los niños y niñas que en algún momento o a lo largo de su paso por la escuela habían sido discriminados por sus compañeros, encontraron a alguien en quién confiar.

No es posible decir que a partir de las lecturas y las sesiones de diálogo todo se volvió maravilloso, pues los seres humanos somos complejos y las relaciones humanas también lo son, por lo que en algunos momentos hubo tensiones manifiestas y, por ejemplo, ocurrió que posterior a la última lectura, dos estudiantes del grupo se insultaron, se agredieron físicamente y uno de ellos dio un golpe en la cara con el puño cerrado al otro, rompiéndole sus lentes y lastimando su rostro. Sin embargo, sí puedo decir que las reflexiones surgidas de las lecturas y los diálogos que establecimos nos ayudaron a analizarnos a nosotros mismos, a analizar el actuar de los demás y a comprender nuestra manera de relacionarnos con los otros y esa comprensión de nuestro contexto social y de convivencia nos permitió ir modificando nuestra mirada y con ello algunas acciones en nuestro día a día con el propósito de establecer relaciones respetuosas y evitar pensamientos individualistas.

5.5.2. Opiniones familiares

Como parte de las actividades de la escuela, la directora aplicó un cuestionario que en palabras de ella tuvo el propósito de “conocer la opinión de los padres de familia acerca de aspectos relevantes de la escuela, para tomar decisiones para mejorarla”.

La última semana de clases nos pidió que entregáramos el cuestionario a las familias y les solicitáramos resolverlo de manera anónima, si así lo consideraban prudente. En un principio sentí la necesidad de expresar a la directora que me hubiese gustado que la aplicación de este cuestionario, propósitos y preguntas se discutieran en el colectivo docente, con la intención de enriquecer el instrumento y considerarlo valioso para todos, porque desde mi punto de vista la decisión de llevarlo a cabo fue unilateral y hasta cierto punto arbitraria. Sin embargo, sin pretenderlo ni saberlo anticipadamente, el cuestionario me sirvió como una valoración que las familias hicieron sobre mi trabajo.

En un principio tuve cierto temor a atreverme a leer lo que escribieron. Después me sentí contenta de saber que en una buena parte de las respuestas se reflejaron aquellas pequeñas acciones que fuimos llevando a cabo desde el enfoque intercultural y que transformaron en cierta medida nuestro entorno.

De las doce interrogantes que se realizaron en el cuestionario rescato cinco. La primera de ellas fue: ¿Considera que su hijo(a) se encuentra a gusto en la escuela? A lo que el 100% de las familias respondieron que sí con respuestas como “Sí, porque la maestra lo entiende y lo apoya mucho”, “Sí, porque viene con mucho gusto”, “Sí, le gusta venir y estar con su maestra”, “Es feliz cuando asiste”, “Sí, la maestra le da confianza”, Sí porque la maestra es muy paciente con ellos” Sí, la maestra es un gran apoyo y una gran ayuda para los niños y para **nosotros**”, “Sí, estoy muy contenta con el esfuerzo de mi niña y la dedicación de la profesora”, Sí y ha mostrado avances en lo académico y lo personal” “Tiene buenos compañeros que se ayudan entre sí y a su maestra que siempre está al pendiente de sus necesidades”, Sí, quiere mucho a sus amigas y a su maestra, “Va muy contenta esperando trabajar en equipo”.

Estas respuestas me hicieron saber que las familias han observado una actitud de disposición por parte de sus hijos para asistir a la escuela, disposición que proviene de un ambiente de confianza y respeto que se ha procurado, así como de la solidaridad y el trabajo en equipo que se ha practicado. De igual manera, identifico que en las respuestas se reconoce un ambiente en el que no hay cabida para las relaciones autoritarias, pues las familias expresan que “la maestra está para apoyar a los niños y los entiende”, reflejo de las relaciones horizontales que hemos establecido en el grupo.

La segunda pregunta que rescato para este trabajo fue ¿Cómo considera que es la relación de su hijo(a) con los docentes, autoridades?. Entre las respuestas que escribieron me encontré con la de la mamá de Benjamín quién expresó que “La relación entre su hijo y la maestra fue muy buena porque siempre lo apoyó, lo defendió de los ataques de sus compañeros y Benjamín y el resto del grupo aprendieron a convivir”, respuesta que refleja la intolerancia que existe en **nuestro** salón de clases ante cualquier situación de discriminación. Además, la mamá de Ian expresó que “La relación entre la maestra y mi hijo fue buena, aunque yo estoy apenada por la falta de respeto de mi hijo hacia algunos docentes y compañeros”, reflexión que refleja la puesta en juego de un pensamiento crítico por la madre de familia respecto a la manera en la que su hijo se relaciona con los otros y en la responsabilidad de su familia en la construcción de esta forma de relacionarse.

El resto de las participaciones escritas expresaron que la relación es “Muy buena, especialmente con su maestra Eli”, situación que me hizo sentir contenta, pues intento cada día que la relación con mis estudiantes sea lo más horizontal posible, que confiemos los unos en los otros, que aprendan de mí, que **nos** compartan sus saberes para enriquecernos y me causa mucha emoción y mucho orgullo acompañarlos en sus aprendizajes y **vernos** crecer en todos los aspectos.

La tercera pregunta que cito fue: ¿Qué es lo que más le gusta de la escuela? En esta pregunta me conmovieron dos respuestas, la primera fue “Lo que más me gusta de la escuela es el ambiente de respeto y tolerancia que hay”, esperando que esta respuesta tenga que ver con las transformaciones que se fueron dando en la manera de relacionarnos en el grupo, con miras a la construcción de una convivencialidad. Otra respuesta que rescato y que escribieron varias familias fue “Lo que más me gusta de la escuela es el apoyo de la maestra que siempre estuvo al

pendiente”, que refleja una intervención docente ocupada en el interés superior del niño y su relación con el entorno, centrada en la construcción de la nosotredad.

La cuarta pregunta que retomo es: ¿Qué opina de las actividades que se realizaron a lo largo del ciclo escolar? Y rescato el comentario de una mamá que expresó que “Las actividades que realizaron en la escuela le sirvieron a mi hijo como aprendizaje de vida”, expresión que da cuenta de la importancia de la vida en las escuelas y de cómo lo que sucede al interior de las mismas impacta en la vida de los estudiantes y sus familias. Me parece de suma importancia el hecho de que las familias expresen que las actividades que llevamos a cabo en la escuela les brindan a los estudiantes “aprendizajes para la vida”.

Y la última pregunta que recuperé fue: ¿Qué es lo que más le gusta de la escuela? Las familias opinaron que les gusta “La comunicación, siempre clara, abierta y oportuna” que nos habla de la importancia de los diálogos que establecimos, las negociaciones que llevamos a cabo y lo explícito que fue el propósito de mantenernos comunicados.

Otras familias opinaron que lo que más les gustó fue “el ambiente escolar y las relaciones entre los alumnos y la maestra pues fueron enriquecedoras y de aprendizaje”, comentarios enfocados a la convivencia y a las relaciones interpersonales respetuosas que fuimos favoreciendo.

Por último, algunas familias utilizaron el espacio para expresar su opinión respecto a temas de los que no se preguntó. Entre ellas, la mamá de Héctor, niño al que un compañero le golpeó y le rompió sus lentes quien expresó que “fue difícil llegar a acuerdos entre padres”, opinión que refleja la complejidad de las relaciones que establecemos los seres humanos y el involucramiento por parte de las familias en el tema de la convivencia en la escuela de sus hijos.

Otras familias solicitaron en sus comentarios “que haya más trabajos que organice la escuela con papás” y que les pareció muy bueno el venir como papás a trabajar con los niños en la escuela, situación que me hizo sentir muy contenta pues las familias consideraron importante su participación en la escuela y en el grupo y valoraron el hecho de que los profesores y sobre todos **nosotros** abriéramos las puertas de **nuestro salón** y **nuestro grupo** para que ellos vinieran a

enriquecer las actividades y las reflexiones y de igual manera se nutrieran con lo que el grupo compartió.

5.5.3 Otras acciones para la construcción del nosotros

Como parte de este trabajo de intervención desde la escuela para la construcción de un nosotros, además de estos tres ciclos de reflexión, también se llevaron a cabo otras acciones en colaboración con otros profesores.

Entre ellas, el caso del profesor Ricardo, maestro de Educación Física de mis estudiantes quién, por sus horarios de clase, no pudo participar en los ciclos de reflexión acción con nosotros, pero con quién llevé a cabo acciones conjuntas para favorecer el respeto entre los estudiantes, así como con mis compañeras de grado con quienes, a lo largo del ciclo escolar, trabajé de manera conjunta para avanzar en el desarrollo de habilidades y actitudes de respeto, empatía y solidaridad entre nosotras, entre los estudiantes y entre nosotras y los estudiantes de los tres grupos del grado.

Reflexiones del capítulo

El desarrollo de los tres ciclos de reflexión-acción nos permitió conocernos, incluso a nosotros mismos a través de los otros. Este conocimiento y comprensión del otro nos brindó, a su vez, la oportunidad de **construir un nosotros** que, como puede apreciarse a través de la narrativa, comenzó a trabajar para configurar un bienestar común.

Las lecturas fueron detonantes de la reflexión, en un primero momento de forma individual y familiar, para dar lugar posteriormente a una reflexión colectiva mediada por el **diálogo de saberes** y la **negociación de significados**. Esto nos permitió transformar poco a poco nuestra manera de mirarnos, nuestra manera de con-vivir y nuestra manera de vivir-con los otros.

En los siguientes esquemas se pueden apreciar las diferentes configuraciones de relaciones orientadas hacia un “nosotros” que fuimos construyendo. El paso de una configuración a otra expresa el dinamismo en estas relaciones, que nos permitieron trabajar para un fin común y celebrar nuestros logros.



Figura 4.2. “Nosotras” las profesoras

Como se puede apreciar en la figura 4.2, en primer lugar, mis compañeras maestras Ana Lilia, Roxana y yo, conformamos un ***nosotras*** trabajando de manera conjunta a lo largo de dos ciclos escolares con la intención de fortalecer las habilidades sociales, en un primer momento de los estudiantes y posteriormente la convivencia entre todos aquellos que participamos de esta experiencia.

Aunque en ocasiones fue escaso el tiempo que tuvimos para comunicarnos, dialogar, tomar acuerdos y comentar los avances y retos que se presentaban en el camino, siempre buscamos los momentos para conversar, comentar nuestras inquietudes, analizar los avances que veíamos en los estudiantes y en el grupo y establecer acciones comunes para nuestras clases.

Con la profesora Roxana de Inglés buscábamos el tiempo para dialogar cuando nuestro grupo tomaba su clase, por lo general al inicio y al final de la misma. Comentamos sobre las actividades y reflexiones que llevábamos a cabo en los círculos de reflexión acción. Dialogábamos sobre las motivaciones y cambios que veíamos en la convivencia grupal y retomábamos esas reflexiones para avanzar en el camino hacia la convivencia. De igual manera nos comunicábamos fuera

del horario escolar, para compartir reflexiones, actividades y estrategias que aportaran elementos para mejorar la convivencia escolar.

Con la profesora Ana Lilia tuve más de tiempo para dialogar y observar las transformaciones que tuvimos como grupo. Además de los círculos de reflexión-acción ella me dio acompañamiento en actividades que realizaba con el grupo. En otros momentos trabajamos conjuntamente, por ejemplo, al llevar a cabo el programa de Filosofía para niños y el programa del Desarrollo de la Inteligencia a través del Arte (DIA).



Figura 4.3. “Nosotros” el grupo de 5ºB, posteriormente 6º B

De igual manera, mis estudiantes y yo conformamos un *nosotros* (figura 4.3) que compartió tiempo, espacio y vivencias, seis horas diarias, de lunes a viernes, durante dos ciclos escolares. Durante este tiempo vivimos alegrías, retos, negociaciones, tensiones, encuentros y desencuentros que nos llevaron a establecer nuevas formas de relacionarnos, de aprender y de convivir.



Figura 4.4. “Nosotros” los adultos responsables del grupo

Otro de los **nosostros** que se conformó fue aquel constituido por las familias de los estudiantes y por mí, la maestra titular del grupo (figura 4.4). Nosotros, como adultos responsables de los estudiantes, dedicamos tiempo, diálogos y esfuerzos para procurar el bienestar de niñas y niños y más adelante para favorecer la convivencia entre las familias, impactando con ello las relaciones interpersonales en el aula.



Figura 4.5. “Nosotros” el grupo y las profesoras

Niñas y niños del grupo conformaron un **nosotros** con su profesora de grupo (yo), su profesora de Inglés y la profesora Ana Lilia a cargo de UDEEI (figura 4.5) quienes también trabajaron durante dos años para desarrollar nuevas formas de convivencia en el grupo y desarrollar habilidades y capacidades.



Figura 4.6. “Nosotros” los docentes y las familias

De igual manera las familias de los estudiantes conformaron un *nosotros* con el colectivo docente a cargo de las niñas y niños del grupo en la escuela (figura 4.6) que trabajó en diferentes momentos y con distintos matices para favorecer el desarrollo integral de los estudiantes.



Figura 4.7. “Nosotros” los niños y nuestra familia

Niñas y niños del grupo conformaron un *nosotros* con sus familias (figura 4.7) en el que establecieron una dinámica de reflexión en torno a las maneras de relacionarse al interior de las mismas y en otros ámbitos sociales en los que participaban en su diario acontecer. Ese nosotros familiar llevó a cabo tareas de lectura, de diálogo y de negociación de significados que posteriormente se contrastó con el grupo y lo nutrió.



Figura 4.8. “Nosotras” las familias

Las familias conformaron un **nosotras** (figura 4.8) en el que decidieron unir esfuerzos, tiempo y recursos para favorecer el desarrollo de todos los estudiantes, fortalecer las relaciones respetuosas al interior del grupo y entre ellos como familias y mostrar solidaridad siempre que se necesitara.

De este **nosotras** se desprendieron acciones como las lecturas dramatizadas que realizaron algunas madres o padres de familia para el grupo, en la escuela o el hecho de que se organizaran y cooperaran como familias para llevar el material que necesitaría el grupo para realizar una actividad artística, por ejemplo.



Figura 4.9." Nosotros" una sola familia

Una de las mayores satisfacciones de este trabajo fue el hecho de que las familias del grupo conformaran un **nosotros** con estudiantes que no pertenecían a su familia (figura 4.9), pues en un principio existían actitudes de competencia, indiferencia e incluso discriminación por parte de algunas familias y sus hijos para con otros niños y niñas.

El hecho de que las familias reflexionaran y esta situación se modificara al observar que fueron las mismas madres, padres, abuelitos o tías quiénes comenzaron a procurar a los estudiantes del grupo -incluso fuera de la escuela-, a conocerlos y a relacionarse de una manera mucho más cercana y respetuosa con ellos, fue una grata sorpresa.

El **nosotros** más amplio y enriquecedor que logramos se conformó por niñas, niños, madres, padres, abuelitos, abuelitas, tíos, tías y demás integrantes de la familia (figura 4.10) que en diferentes momentos participaron, así como con los profesores que estuvimos trabajando con el grupo durante estos dos ciclos escolares.



Figura 4.10. “Nosotros” una comunidad

Este **nosotros** se fue construyendo poco a poco, conforme fuimos avanzando en nuestro trato con los otros, en las reflexiones y diálogos que llevamos a cabo y se nutrió de los otros nosotros dinámicos que se ejemplificaron anteriormente.

Fue un nosotros que trabajó para develar prejuicios y estereotipos en el actuar propio y de los otros, para establecer relaciones de horizontalidad y respeto entre quienes los conformamos, para favorecer ambientes de convivencia en los espacios y tiempos que compartimos y para procurar el bienestar de todos los que lo conformamos.

Conformar el **nosotros** que se representa en el último esquema (4.10) fue un gran reto y a la vez un extraordinario logro, ya que constituye un gran paso para la construcción de un diálogo de saberes para la paz, pues como lo expresa Bello (2014):

El factor más importante para que la Educación Intercultural y el Diálogo de Saberes para la Paz sea viable, es la participación ética de los maestros de grupo, del personal de

educación especial, del director de la escuela, del supervisor, de las autoridades educativas superiores, de los padres de familia y de los mismos niños (p.199).

Reflexiones finales

Este trabajo de investigación-acción se llevó a cabo durante dos ciclos escolares; el primero dio lugar a la identificación de mis preocupaciones como docente, y a la indagación de lo que ocurría; y, el segundo, al desarrollo de mi propuesta de intervención. Conforme fue avanzando cada ciclo escolar y se desarrollaron los seminarios de la maestría, mi mirada se fue agudizando y con ello mis reflexiones.

El diálogo que establecí con los autores de los textos, con mis compañeros y profesores de la maestría, con las familias, con mis estudiantes, con mis compañeras maestras y conmigo misma, me permitieron transformarme y transformar poco a poco nuestra manera de relacionarnos con la intención de construir comunidad y trabajar para el bienestar común.

Al llevar a cabo este trabajo logramos transitar de una visión que sólo se ocupaba y preocupaba por cada uno a otra en donde procuramos el bienestar de todos los que integramos a la comunidad escolar del grupo 5º C, que después se convirtió en 6º C. Esto fue posible en gran medida, gracias al papel de mediadora docente que asumí y a la puesta en práctica de diversos planteamientos del enfoque intercultural, que me brindaron elementos teóricos y vivenciales para transformar y resignificar mi práctica. A continuación, comparto mis reflexiones finales en torno a las contribuciones de este trabajo.

Transitando de una visión individualista a la construcción de “nosotredad”

La construcción de una mirada intercultural me ayudó a identificar al *individualismo* como una práctica y hasta cierto punto, una forma de vida que se valora y que se fomenta en algunos momentos en la escuela en donde laboro, en las familias de mis estudiantes y en la sociedad en general, así como a reconocer que esta manera de ser y de existir ha propiciado actitudes y acciones de egoísmo, competencia y la valoración del mérito como forma de reconocimiento, mismos que muchas veces se traducen en escenarios de trato desigual y discriminatorio.

Conforme avanzamos en nuestra reflexión descubrí que “A la desigualdad no le basta con ser respetada, quiere ser creída y querida. Quiere ser explicada” (Rancièrè, 2013, p.58). Así que decidí

hacer lo contrario y dedicarme a visibilizala, confrontarla y evitarla críticamente, pues “Cuando el funcionamiento en la escuela se articula sobre una lógica individualista, se corre el riesgo de ofrecer un currículo y enseñanza que, a la postre no será sino una mera agregación de actuaciones dispersas y escasamente coordinadas” (Bello, 2014, p.181).

Y así sucedía, pues la lógica individualista estaba presente en cada uno de los momentos y los espacios en los que trabajábamos y convivíamos dentro y fuera de la escuela. Sin embargo, la apropiación del enfoque intercultural me brindó herramientas para cuestionar algunos supuestos culturales presentes en la primaria en donde trabajo, así como en la práctica docente y las diferentes formas en que las familias conviven entre sí, pues todo esto se refleja también en las maneras de acercarse a los otros en la escuela y fuera de ella.

Aunque en un principio esa lógica del individualismo como camino y como metanos devoraba y exacerbaba las tensiones entre los integrantes de la comunidad escolar, poco a poco, mediante las reflexiones y los diálogos de saberes establecidos, fuimos transformando nuestra manera de pensar, de relacionarnos y de expresarnos. Y dado que “Las tensiones no se superan sin generar cambios importantes en torno a los procesos pedagógicos, educativos, culturales y sociales” (Bello, 2014, p.181), estos procesos comenzaron a modificarse al ser cuestionados. Como resultado fuimos construyendo una narrativa en donde, de manera consciente en algunos casos e inconsciente en otros, al expresarnos fuimos cambiando ***el yo por el nosotros***.

El ***nosotros*** fue una narrativa que se fue construyendo conforme avanzamos en la realización de los ciclos de reflexión-acción, mediante los diálogos de saberes establecidos y las reflexiones familiares. Desde el punto de vista intercultural, es una de las aportaciones de este trabajo para la escuela democrática y las sociedades justas.

La construcción de ***la narrativa del nosotros*** implicó un proceso de desaprendizaje, una postura ante los otros y la manera de relacionarse con ellos; un posicionamiento político a favor de la igualdad en derechos, una actitud de inconformidad ante cualquier acto de injusticia vivido no sólo de manera personal o familiar sino también ante las injusticias vividas por el otro (cercano o lejano a mí); una actitud de respeto a cualquier forma de vida; y, sobre todo, implicó la realización

de diversas acciones derivadas de este posicionamiento en donde se dieron rupturas, encuentros, desencuentros y réplicas reflejando respeto, diálogo de saberes y sobre todo solidaridad.

De igual manera como lo expresa Zizek (2008), en su texto *En defensa de la Intolerancia*, reconocimos a la intolerancia como un valor y nos pronunciamos intolerantes ante cualquier forma de exclusión o discriminación, evitando todo tipo de competencia, tan común en la escuela meritocrática. Nos declaramos a favor del desarrollo colectivo entendiendo que trabajar para un bien común también traería beneficios y crecimiento personal.

La creación de tiempos y espacios para el diálogo intercultural fue de suma importancia, pues fue en el intercambio y negociación cultural generada en estos espacios en donde se propició la reflexión, el cuestionamiento personal y colectivo y sobre todo la generación de un vínculo que nos permitió ser conscientes y responsables del otro y del **nosotros**. Al respecto, Bello (2013) expresa que:

Se hace indispensable un escenario que pueda generar el diálogo cultural y educativo, crear vínculos entre sujetos, manifestar diferencias, solidaridades, resistencias, discrepancias; pero, sobre todo, que sea un marco en donde la interculturalidad sea el principio organizador que propicie el contacto entre culturas, para la reelaboración constante de las mismas y la negociación de las diferencias en el marco de la construcción de las identidades (p.64).

El hecho de elegir a la interculturalidad como principio organizador de las relaciones que establecemos en la escuela nos permitió transitar de la preocupación y ocupación exclusiva por mí mismo a preguntarnos por el otro, cuidarlo y solidarizarnos con él cuando fue necesario.

Familias, maestros, niñas y niños conformamos un **nosotros** que en diferentes momentos y de diferentes maneras, trabajamos codo a codo para finalidades comunes, la más importante: que ninguna niña, ni ningún niño, se sintiera “raro” por el hecho de ser diferente, ni fuera excluido o discriminado por alguna razón. Ese **nosotros** se fue conformando poco a poco y significó emociones compartidas, alegrías, trabajo, metas, retos, solidaridad y complicidad.

Desafortunadamente en este **nosotros** no participaron las autoridades de la escuela, llámense directora y subdirector, pues en gran medida deciden mantenerse alejadas de la realidad de los

salones de clase y sostienen una postura rígida y autoritaria. Y aunque saben de las necesidades de nuestra comunidad escolar, respecto a temas de convivencia, su actuar se limita a solicitar a los profesores que trabajen el Programa Nacional de Convivencia Escolar y apliquen los marcos para la convivencia, elementos que por sí solos no funcionan pues:

Para construir el diálogo en la escuela, no es suficiente señalar la oposición o acercamiento entre las diferencias a partir de marcos para la convivencia, escuelas aprendiendo a convivir, o un manual para construir la paz en el aula, hay que recuperar los espacios de negociación y mediación social, cultural y educativa, y tener en cuenta que todos los ámbitos de éstos serían proyectos de alteridad. Con el diálogo, la negociación y la convivencia en el entorno de las tensiones escolares, se incrementan los intercambios que dinamizan los procesos educativos y culturales, la construcción de identidades y los procesos interculturales. (Bello, 2014, p.181).

Afortunadamente, conforme fue avanzado la reflexión y el análisis sobre nuestro actuar y la manera de relacionarnos con lo demás, se fueron integrando más personas a este llamado a construir nosotredad.

En mi condición de profesora investigadora, la narrativa me permitió reconocermé como parte del problema y de la solución, “como un ser histórico que crea y recrea su realidad para comprenderla, pues narrar permite al sujeto establecer un diálogo entre la realidad (sus experiencias) y los fundamentos teóricos, tanto ontológicos como epistemológicos de las ciencias sociales” (Rodríguez, 2020, p. 186).

Este diálogo que se estableció entre la realidad, mi mirada, la mirada de los otros y los textos interculturales posibilitó la construcción de una narrativa fundamentada en nuestra mirada, en nuestro actuar, posibilitó la construcción del **nosotros**.

La mediación docente como camino, puente y meta.

Para que este trabajo pudiera llevarse a cabo desde una visión intercultural fue fundamental establecer como profesora un papel de mediadora, por lo que, basándome en la teoría sociocultural de Vygotsky, me asumí como acompañante de mis estudiantes en su proceso de aprendizaje y a la vez como guía. Respecto a la teoría, Bodrova expresa que:

El enfoque de Vygotsky permite examinar nuestro papel como el adulto del aula de una manera diferente con muchas opciones de acción; permite vernos como socios de los niños en la gran travesía hacia el aprendizaje más que como expertos en la tarea o como rastreadores de conductas. (2004, p. vi).

El verme como socia de mis estudiantes me brindó la oportunidad de aprender de ellos y aprender con ellos, de establecer una relación horizontal en donde pudimos experimentar, conocernos, escucharnos, confiarnos, aprender, desaprender unos de los otros y sobre todo desarrollar herramientas de la mente que para mis estudiantes significaron la posibilidad de avanzar en el camino hacia su autonomía, misma que les permitió aprender por sí mismos, pero también aprender de los demás y con los demás. Esto significó un gran logro, pues:

Cuando los niños tienen herramientas de la mente pueden aprender por su cuenta porque el aprendizaje se convierte en una actividad autodirigida. El maestro deja de tener la responsabilidad de todos los aspectos del proceso de aprendizaje, las herramientas lo liberan de esa carga y, lo que es más importante, éstas pueden aplicarse en todo el currículo” (Bodrova, 2004, p. 3-4).

La importancia de este logro radica en el hecho de que los estudiantes estén avanzando en ese proceso para lograr su autonomía, pues el desarrollo de un pensamiento complejo, conformado por un pensamiento crítico y un pensamiento creativo (Lipman, 2013) es sustancial para transformar nuestra realidad en una realidad mucho más justa y democrática. ¿Pero de que manera los docentes podemos apoyar el proceso de autonomía de nuestros estudiantes y acompañar sus aprendizajes sin que esto signifique querer adoctrinarlos?

En sus estudios, Vygotsky muestra la forma de facilitar a sus estudiantes la adquisición de herramientas en vez de esperar simplemente a que sean aprendidas y dejar que los niños se las arreglen por su cuenta, (Bodrova, 2004, p. 4-5), por lo que, basándome en esta postura, fue muy importante llevar a cabo acciones intencionadas desde mi papel como docente mediadora.

Estas acciones intencionadas se basaron en la idea de que:

la construcción cognitiva está mediada socialmente, está siempre influida por la interacción social presente y pasada; lo que el maestro le señala al alumno influye en lo que éste construye... Las

ideas del maestro median o influyen en lo que el niño aprende y cómo lo hace. (Bodrova, 2004, p.8-9).

Por lo que para este trabajo fue muy importante considerar el contexto histórico, social, económico, cultural, familiar y escolar de los estudiantes, de las familias y de nosotros los profesores, pues cada historia, cada forma de ser, cada forma de concebir el mundo y la existencia y cada una de las interacciones que se dieron, influyeron en los aprendizajes que fuimos construyendo. En cada una de estas historias, la influencia de la ideología neoliberal es fundamental, aunque vislumbrarla no resulta tan fácil, pues se incorpora en el sentido común, casi sin darnos cuenta.

Aunado a lo anterior, la visión mía como profesora del grupo, desde la Pedagogía de la Diferencia y la Interculturalidad, también impactó en las relaciones que fuimos estableciendo, en la manera de mirarnos y aprendernos, por lo que de acuerdo con Vigotsky "...sin la presencia del maestro, su aprendizaje no sería el mismo... En una actividad compartida, el maestro influye directamente en el aprendizaje (Bodrova, 2004, p.9). El papel que tomé como profesora que indaga y reflexiona sobre su propia práctica en este trabajo de investigación-acción me permitió comprender que:

el contexto social influye en el aprendizaje más que las actitudes y las creencias; tiene una profunda influencia en cómo se piensa y en lo que se piensa. El contexto social forma parte del proceso de desarrollo y, en tanto tal, moldea los procesos cognitivos. Por contexto social entendemos el entorno social íntegro, es decir, todo lo que haya sido afectado directa o indirectamente por la cultura en el medio ambiente del niño (Bodrova, 2004, p.9).

Y esta comprensión del contexto social que influye en todos y cada uno de los que formamos parte de la comunidad escolar me brindó la posibilidad de intencionar mi actuar, mismo que se fue modificando y **nos** fue transformando también a quienes compartimos tiempo, espacio y actividades.

Fue un proceso de mediación en donde desarrollamos habilidades, capacidades, y actitudes de manera colectiva, pues las interacciones que tuvimos y la convivencia cotidiana nos llevaron a desarrollar procesos mentales que no se hubieran dado o no de la misma manera si no hubiéramos

constituido el grupo quiénes lo conformamos. Respecto a los procesos mentales que se desarrollan en colectivo encuentro que:

Los procesos mentales no suceden solamente en el interior de un individuo; también pueden ocurrir en los intercambios entre varias personas. Los niños aprenden o adquieren un proceso mental compartiéndolo o utilizándolo al interactuar con los demás; solamente después de este periodo de experiencia compartida puede el niño hacerlo suyo y usarlo de manera independiente (Bodrova, 2004, p.11).

El hecho de aprender y desaprender juntos nos llevó a la construcción de aprendizajes situados, en donde co-construimos, pues las actividades, tareas y comprensiones no existieron de manera aislada, sino que se dieron como parte del amplio sistema de relaciones que fuimos desarrollando y construyendo.

Fue muy importante el hecho de que, por tales motivos, la intervención mía como docente dejara de ser condicionante para el aprendizaje, pues el aprendizaje se fue construyendo mediante la convivencia.

Contribuciones para la construcción de sociedades interculturales

El enfoque intercultural ha sido fundamental para este trabajo, pues sus principios me brindaron los elementos necesarios para analizar mi práctica docente y me dieron la posibilidad de comprender algunos aspectos de ésta. Este enfoque se fue construyendo y reconstruyendo mediante la reflexión crítica que se fue transformando conforme fue avanzando mi participación en los seminarios de la maestría y, al mismo tiempo, se fue nutriendo de las experiencias construidas con los otros y por **nosotros** en la escuela primaria.

La comprensión de mi práctica y la mirada que fui construyendo desde el enfoque intercultural me permitió resignificar mi quehacer como docente, resignificación que se reflejó en la intervención que llevé y llevo a cabo, en la dinámica de trabajo de mi grupo, en las relaciones interpersonales que establecimos al interior del mismo, así como entre los profesores y con las familias de los estudiantes.

De igual manera, la resignificación de mi práctica docente me permitió establecer **relaciones horizontales** con todas y cada una de las personas con las que trabajé. Me asumí como parte del grupo, como aprendiz de mis estudiantes, de las familias y de mis compañeros docentes. Me agradó asumir el papel de maestra ignorante (Ranciere, 2013), pues la actitud de apertura y disposición para aprender de los otros y con los otros, me brindó la posibilidad de establecer rupturas, desaprender, construir y co-construir.

Intenté alejarme del papel tradicional de maestra explicadora, pues como dice Ranciere (2003) “explicar alguna cosa a alguien, es primero demostrarle que no puede comprenderla por sí mismo” (Rancière, 2013, p.8) y transitar de las prácticas de atontamiento a las de emancipación (Rancière, 2013), por lo que este trabajo puede considerarse una propuesta contrahegemónica a favor del respeto a los derechos humanos en y desde la escuela.

Trabajé sabiendo que todos somos diferentes pero que no por eso estableceremos un trato desigual, por lo que de acuerdo con el principio de la igualdad de las inteligencias del que nos habla Rancière (2013), la virtud del papel que desempeñé en este trabajo consistió en “no haberse creído superior a aquellos a los que hablaba, en haber trabajado incluso para los que predecían qué pasaría. Nos queda a nosotros comprobar esa igualdad, conquistar ese poder a través de nuestro propio trabajo.” (Rancière, 2013, p.41).

Comprobamos esa igualdad en derechos que tenemos como seres humanos y mediante la reflexión y el análisis crítico de nuestro entorno y la manera en la que nos relacionamos comenzamos un proceso de emancipación colectiva en el que cuestionamos, a través del diálogo de saberes, las diferentes maneras en las que el sistema capitalista en el que vivimos nos ha dicho que relacionarnos mediante la competencia, la exclusión y la discriminación está bien y comenzamos a construir otras formas de ser y existir con el otro.

Fue entonces cuando comprendí que mi proceso de reflexión-emancipación se fue difundiendo y compartiendo con mis estudiantes, sus familias y algunos de mis compañeros docentes. Al respecto Rancière (2013) expresa que:

Todo hombre puede siempre, en cualquier momento, emanciparse y emancipar a otro, anunciar a los otros la buena nueva y aumentar el número de los hombres que se conocen como tales y ya no juegan más a la comedia de los superiores-inferiores. Una sociedad, un pueblo, un Estado, serán siempre desrazonables. Pero se puede multiplicar el número de hombres que harán, como individuos, uso de la razón, y sabrán, como ciudadanos, encontrar el arte de desrazonar lo mas razonablemente posible. (p.55).

Nosotros desrazonamos y fuimos multiplicando al equipo de trabajo que abogó por el desarrollo colectivo, por el bienestar de todos los niños y todas las niñas, por el bienestar del grupo y no únicamente por el bienestar mío o de mi hijo.

Además, el hecho de partir desde el desconocimiento y la ignorancia y mirar mi práctica desde el enfoque intercultural me ayudó a eliminar las etiquetas con las que muchas veces somos catalogados como seres humanos, como estudiantes o como maestros. El no etiquetarme como una profesora con nivel de desempeño insuficiente como en ese entonces me clasificó de manera arbitraria el Servicio Profesional Docente²; el no etiquetar a mis estudiantes con calificativos como “bueno”, “malo”, “listo”, “lento” o “rápida”; evitar catalogar a las familias como “responsables” o “irresponsables”; o calificar a mis compañeros docentes como “tradicional”, “innovador”, “bueno”, “malo”.

Etiquetar a los estudiantes, a las familias y a nosotros mismos, implica calificar desde una postura de superioridad. De esta manera, otra contribución de este trabajo y de mi práctica docente para abonar a la construcción de espacio interculturales consistió en analizarnos de manera constante para descubrir y evitar acciones guiadas por prejuicios y estereotipos que muchas veces son utilizados como justificación para excluir o discriminar a una persona o grupo social.

El reconocimiento de las escuelas como aquellos espacios en donde convergen diversas formas de ser, existir y habitar fue de vital importancia para este trabajo. Fue importante desaprender y

²El Servicio Profesional Docente es un mecanismo gubernamental mexicano que lleva a cabo un “conjunto de actividades y mecanismos para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el servicio público educativo y el impulso a la formación continua, con la finalidad de garantizar la idoneidad de los conocimientos y capacidades del Personal Docente y del Personal con Funciones de Dirección y Supervisión en la Educación Básica y Media Superior que imparta el Estado y sus Organismos Descentralizados”.

evitar las etiquetas en nuestro diario acontecer, porque la interculturalidad implica el reconocimiento de las estructuras de poder vertical en todas sus formas y vertientes, pues limitan la construcción de sociedades democráticas

Este trabajo me brindó la posibilidad de explorarme, explorar a los otros, conocerme y conocerlos a través del diálogo, la réplica, la construcción de significados, la negociación cultural, los encuentros y los desencuentros. Trabajamos entonces para la construcción de una práctica educativa no homogeneizante, pues desde la visión intercultural:

La escuela no puede seguir trabajando bajo el paradigma de la homogeneidad. La diversidad en la sociedad y las escuelas es una realidad socialmente ineludible. Vivimos en una sociedad progresivamente más compleja y heterogénea, con una gran diversidad social, religiosa, ideológica, lingüística y cultural. Hoy no resulta admisible postular un modelo hegemónico allanador de aquellas diferencias (Bello, 2014, p.183).

La lucha por la no exclusión y la no discriminación forman parte de las contribuciones de este trabajo para la construcción de entornos democráticos en la escuela y la comunidad escolar, pues el enfoque intercultural nos permitió visibilizar diferentes formas de exclusión que están muy normalizadas en la escuela, para cuestionarlas e ir avanzando hacia su erradicación, primero en el salón de clases y entre los integrantes que conformamos al grupo. Para ello, más que buscar respuestas, fue muy importante hacernos preguntas, concebir una nueva forma de hacer comunidad en la escuela. Desde la interculturalidad:

Se concibe una nueva escuela que no sólo dé respuestas, sino que también enseñe a hacerse preguntas, que mire al pasado y también integre el futuro, no excluir a nadie de la formación a la que tienen derecho por razones de justicia y democracia. También se reclama esa mirada amplia sobre la diversidad, la diferencia y los fenómenos de exclusión por parte de la justicia social y la educación. Su planteamiento gira en torno a la importancia de hacer de las escuelas instituciones más equitativas y justas (Bello, 2014, p.183).

La escuela que no excluye es parte de la utopía de la educación intercultural. Sin embargo, como lo hemos visto, tanto en la teoría como en la práctica:

el planteamiento de una escuela que no excluya conlleva cambios profundos en la sociedad y la institución. Tales cambios incluyen los supuestos, principios, creencias y valores vehiculados por la acción pedagógica, los lenguajes utilizados así como las normas no escritas (Sacristan, 2005).

De ahí la importancia de visibilizar la exclusión que se ha normalizado en cada uno de los espacios en los que nos desarrollamos como sociedades y demandar “que se asuma una filosofía política, social y educativa en contra de la exclusión; una apuesta contra la discriminación” (Bello, 2014, p.184). Apuesta en la que nosotros mismos podemos ser protagonistas y precursores en los espacios educativos y no educativos en los que nos desenvolvemos.

A modo de conclusión

Este trabajo continúa. Concluyo el programa de estudios de la Maestría en Educación Básica con especialidad en Pedagogía de la Diferencia y la Interculturalidad y, al parecer, termino una primera reflexión sobre esta tesis. Sin embargo, las vivencias, risas, encuentros, desencuentros, aprendizajes, desaprendizajes y recuerdos permanecerán en mi memoria y me acompañan.

La experiencia docente que aquí relato y los estudios de maestría me dejan valiosos obsequios. Por un lado, me regalan lazos de amistad, solidaridad, compañerismo y la oportunidad de establecer redes de trabajo desde y para la interculturalidad. Por otro lado, me obsequian una buena dosis de esperanza, pues es avanzando codo a codo, como se logra la construcción de espacios interculturales.

Por último, me guían para seguir entretejiendo caminos en esta lucha compartida contra todo tipo de desigualdad social, misma que no sería posible sin la participación de todas aquellas personas que de manera cotidiana aportan su granito de arena para contribuir a la transformación de nuestras sociedades.

BIBLIOGRAFÍA

- **Aguado**, Teresa (2009). Educación Intercultural: Perspectivas y propuestas.
- **Alzate**, Piedrahita, M. V., Arbelaez Gómez, M. C., Gómez Mendoza, M. Ángel, Romero Loaiza, F., & Gallón, H. (2005). Intervención, mediación pedagógica y los usos del texto escolar. *Revista Iberoamericana De Educación*, 37(3), 1-16. Recuperado de: <https://doi.org/10.35362/rie3732709>
- **Ausubel**, David (1983). "Teoría del aprendizaje significativo". Recuperado de: https://conductitlan.org.mx/07_psicologiaeducativa/Materiales/E_Teoria_del_Aprendizaje_significativo.pdf
- **Ayuste**, Ana et.at. (1998). "Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar". Barcelona. Ed. Grao 2da. ed.
- **Bartra**, Armando (2014). "El hombre de hierro. Límites sociales y naturales del capital en la perspectiva de la Gran Crisis". México. Ed. Itaca. 321 p.
- **Bauman**, Zygmunt. (2003). *Modernidad líquida*. México. Fondo de Cultura Económica.
- **Bayón**, María Cristina y Saraví, Gonzalo A. (2019). "Desigualdades: subjetividad, otredad y convivencia social en Latinoamérica". *Desacatos* 59, enero-abril 2019, pp. 8-15. Recuperado de <https://www.scielo.org.mx/pdf/desacatos/n59/2448-5144-desacatos-59-8.pdf>
- **Bello**, Domínguez Juan. (2010). "La Educación Intercultural en el Contexto de la Diversidad y la Inclusión" en Bello Domínguez, Juan y Elisa Velásquez (Comp), *La Educación Intercultural en el Contexto de la Diversidad y la Inclusión*, México: Castellanos Editores.
- **Bello**, Domínguez Juan. (2011). "¿Escuelas Inclusivas en una Sociedad Excluyente?" en Juan Bello Domínguez. (Coord) *Educación Inclusiva. Una Aproximación a la Utopía*. México: Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Tlaxcala y Castellanos editores.
- **Bello**, Domínguez Juan. (2013). Educación Intercultural. ¿Trabajar con los Diferentes o las Diferencias? *Revista Científica Ra Ximhai*, Enero-Abril. México: Universidad Autónoma Indígena de México. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46126366009>
- **Bello**, Domínguez Juan. (2014). "Educación intercultural y diálogo de saberes para la paz". *Revista Ra Ximhai*, vol. 10., núm. 2, julio-diciembre, 2014, pp. 175-193 Universidad Autónoma Indígena de México El Fuerte, México. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132726007>
- **Bello**, Domínguez Juan (2015). "Un acercamiento histórico a la atención a la diversidad en Educación Básica". Recuperado de: <http://200.23.113.59:8080/jspui/bitstream/123456789/959/1/0551.pdf>
- **Bello**, Domínguez Juan y Mariana Aguilar (2012a). "Prácticas Educativas, Miradas y Voces Insurrectas o en Construcción del Diálogo" en Juan Bello Domínguez y Mariana Aguilar (Coord). *Diálogo entre la Interculturalidad y la Inclusión. Hacia la Pedagogía de la Convivencia*. México: Universidad Pedagógica Nacional Unidad Centro/Norte y Ed. Torres Asociados.
- **Bodrova**, E., y Leong, D. (2004). "Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky". *Biblioteca para la actualización del maestro*. Pearson Prentice Hall: México.

- **Cani, Italy.** (2019). "Comunidad y otredad". Cuadernos Fronterizos, Año 15, Núm. 47 pp. 35-38. Recuperado de: <http://erevistas.uacj.mx/ojs/index.php/cuadfront/article/view/3503/3029>
- **Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.** Artículo 1º. Constitución publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917. Recuperado de: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- **Contreras, Montes de Oca Ileana** (1995). "De la enseñanza a la mediación pedagógica. ¿Cambio de paradigma o cambio de nombre?".
- **Darling-Hammond, Linda.** (2001). "El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos". Barcelona, España. Ed. Ariel.
- **Dietz, Gunther y Mateos, Cortés Laura Selene** (2011). "Interculturalidad y educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos". México. Secretaría de Educación Pública. Ccoordinación General de educación Intercultural y Bilingüe.
- **Díez, Gutiérrez Enrique Javier.** (2009). Globalización y educación crítica. Bogotá (Colombia): Ediciones Desde Abajo. (ISBN: 958-845-4042).
- **Dubet, François,** 2015, ¿Por qué preferimos la desigualdad?, Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- **Elías, María Esther.** (2015). La cultura escolar: aproximación a un concepto complejo. Educare (San José), 19 (2), 285-301. En Memoria Académica. Recuperado de: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.14182/pr.14182.pdf
- **Escalante, Gonzalbo Fernando.** (2015). "Historia mínima del neoliberalismo". México. Ed. El Colegio de México.
- **Essomba, Miguel.** (2008). Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Barcelona España: Ed. Grao.
- **Foucault, Michel** (2000). "Los anormales". 1ª edición. Argentina. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- **Gentilli, Pablo** (s/f). "Un zapato perdido". Recuperado de: <https://ens9004-inf.d.mendoza.edu.ar/sitio/p-n-f-p/upload/eje03-ampliatorios04.pdf>
- **Giddens, Anthony** (1990). "Consecuencias de la modernidad". Madrid, España. 2ª ed. Ed. Alianza
- **Harvey, David, A. Varela Mateos.** (2007). "Breve historia del neoliberalismo" Madrid. Ed. Akal.
- **Illich, Iván.** (1978). "La convivencialidad". Morelos, México. Recuperado de: <https://www.ivanillich.org.mx/convivencial.pdf>
- **Illich, Iván.** (2002). "Herramientas para la convivencialidad". Alajuela, Costa Rica. Recuperado de: https://web.media.mit.edu/~calla/web_comunidad/Readings/Illich_Capitulos12y3.pdf
- **Izaola, Amaia y Zubero, Imanol.** (2015). La cuestión del otro: forasteros, extranjeros, extraños y monstruos. Universidad del País Vasco. Civersity. Recuperado de: <https://papers.uab.cat/article/view/v100-n1-izaola-zubero>
- **Kapuscinski, Ryszard** (2007). Encuentro con el Otro. Barcelona: Anagrama
- **Latorre, Antonio,** (2008). "La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa". España. Graó. 138 p.
- **Lave, Jean y Wenger, Etienne** (2003). "Aprendizaje situado. Participación periférica legítima". Traducción: México, UNAM.

- **León, León, G.** (2014). Aproximaciones a la mediación pedagógica. Approaches to pedagogical mediation. *Revista Electrónica Calidad En La Educación Superior*, 5(1), 136–155. <https://doi.org/10.22458/caes.v5i1.348>
- **Levinas, Emmanuel.** (2014). “Alteridad y trascendencia”. España. Ed. Arena Libros.
- **Ley General de Educación.** Artículo 7º. Recuperada de: <https://mexico.justia.com/federales/leyes/ley-general-de-educacion/capitulo-i/>
- **Lipman, Matthew** (1998). “Pensamiento complejo y educación”. Madrid. Ed. Ediciones de la Torre. 2da edición. 366 p.
- **López, Noreña Germán** (2017) Alteridad y Pedagogía Crítica en tiempos del Paradigma de la Economía Global y la Pedagogía de la Nos–Otridad en América Latina. *REEA*, Vol. 1, No. 1. Pp. 63-74 <http://www.eumed.net/rev/reea>
- **Maldonado, Alma.** (2000). Los organismos internacionales y la educación en México: El caso de la educación superior y el Banco Mundial. *Perfiles educativos*, 22(87), 51-75. Recuperado en 31 de diciembre de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982000000100004&lng=es&tlng=es.
- **Mc Laren, Peter** (1994). “Pedagogía Crítica y Cultura Depredadora”. Editorial Paidós. 344 p.
- **Mc Laren, Peter** (2003). “La vida en las escuelas”. México. Ed. Siglo XXI. 3ª ed. 302 p.
- **McEwan, Hunter y Kieran Egan** (1995). “La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación”. Argentina. Amorrortu editores.
- **Mejía, Jiménez Marco Raúl** (2011). “Educaciones y pedagogías críticas desde el sur (Cartografías de la educación popular)”. Lima, Perú. Ed. CEAAL. 231 p.
- **Mendoza, García Jorge** (2004). “Las formas del recuerdo. La memoria narrativa” *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*. pp. 1-16. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=53700616>
- **Morin, Edgar** (1999). “Los siete saberes necesarios para la Educación del Futuro”. México. Ed. Correo de la UNESCO.
- **OCDE,** (2020). Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos Recuperado de: <http://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/historia-ocde.htm>
- **OCDE,** (2010). Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. México. Extraído el 18 de mayo de 2020 de <https://www.oecd.org/education/school/46216786.pdf>
- **ONU:** Asamblea General, “Declaración de Salamanca y Marco de acción para las NEE”, 1994. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000198931?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-ba1b5298-da35-4e07-bed9-8bb830ee62e4>
- **ONU:** Asamblea General, Declaración Universal de Derechos Humanos, 10 Diciembre 1948, 217 A (III). Recuperado de: <https://www.refworld.org/es/docid/47a080e32.html>
- **ONU:** Asamblea General, Declaración Universal de Derechos Humanos, 20 de noviembre de 1959, 1386 (XIV), Recuperado de: https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=33
- **Ortega, Valencia Pilar.** (2010). Pedagogía crítica y alteridad. Una cartografía pedagógica. *Praxis & Saber*, 1(1), 159-173.
- **Pansza, González Margarita** (2015). “Modelos educativos”. Recuperado de: <http://margaritapansza.blogspot.com/2015/08/modelos-educativos.html>
- **Rancière, Jacques** (2013). “El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual”. Barcelona, Editorial Laertes.

- **Rodríguez**, Ortiz Angélica María (2020). “La narrativa como un método para la construcción y expresión del conocimiento en la investigación didáctica”. Revista Sophia. Vol. 16, núm. 2, pp. 183-195. Recuperado de <https://doi.org/10.18634/sophiaj.16v.2i.965>
- **Sacristán**, Jimeno. (2005). “La educación obligatoria: su sentido educativo y social”. Madrid, España: Ed. Morata.
- **Santos**, Guerra Miguel Ángel (2006). “El pato en la escuela o el valor de la diversidad”. 1ª edición. España. Ed. Encuentro Mediterráneo/Obras sociales CAM.
- **SEGOB** (2017). Programa Nacional de Convivencia Escolar. Recuperado de: <https://www.gob.mx/escuelalibredeacoso/articulos/programa-nacional-de-convivencia-escolar-120992>
- **SEP** (2011). Marco para la convivencia escolar en las escuelas de educación primaria del Distrito Federal. Derechos, deberes y disciplina escolar. México. Ed. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- **SEP** (2011). Plan de estudios de educación básica 2011. México. Ed. Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública. Recuperado de:
- **SEP** (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. Recuperado de: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf
- **SEP** (2014). Proyecto a favor de la convivencia escolar (PACE). México. Ed. Dirección General de Materiales e Informática Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica.
- **Taylor**, S.J./Bogdan, R. (1992). “Introducción a los métodos cualitativos de investigación”. España. Paidós Básica. 176 p.
- **UNESCO** (1990). “Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje”. Jomtien, Tailandia. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- **Vélez**, Fabio. (2018). ¿Meritocracia? ¿para quiénes?. Isonomía, (48), 147-167. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-02182018000100147&lng=es&tlng=es.
- **Walsh**, Catherine (2005). “Interculturalidad en educación”. Ministerio de Educación del Perú. Ed. Unicef.
- **Wrigley**, Terry. (2007). Escuelas para la esperanza. Madrid, España. Ed. Morata.
- **Young**, Michael. (1964). “El triunfo de la meritocracia 1870-2034 : ensayo sobre la educación y la igualdad”. Madrid, España. Editorial Tecnos.
- **Zizek**, Slavoj (2008). “En defensa de la intolerancia”, Madrid. Ediciones Sequitur.
- **Zúñiga**, Víctor (Ed.). (2011). “La escuela incluyente y justa. Antología comentada al servicio de los maestros de México”. México. Fondo Editorial de Nuevo León.

Anexo 1. Cuestionario para madres y padres de familia

Estimada madre de familia, estimado padre de familia, el siguiente cuestionario tiene como finalidad explorar las formas en que su hijo o hija se desenvuelve fuera de la escuela. La información aquí recabada servirá para plantear acciones que me permitan trabajar con mis estudiantes y ustedes de manera articulada para fortalecer los ambientes de aprendizaje en la escuela. Les pido que respondan las siguientes preguntas con la mayor sinceridad y confianza posible. Le agradezco de antemano su apoyo.

Atentamente Profesora Elizabeth Núñez

1. ¿Cuántas personas conforman a su familia?
2. ¿Qué lugar (primero, segundo, etc.) ocupa mi alumno/a entre sus hijos?
3. ¿Quién está a cargo del cuidado de sus hijos?
4. ¿Qué actividades realiza su hijo/a después de la jornada escolar?
5. ¿Qué actividades realiza su hijo los fines de semana?
6. ¿Qué actividades realizan ustedes como padres con él/ella y en qué momentos?
7. ¿En casa tiene su hija/o algún deber asignado? ¿Cuál?
8. ¿Cómo imagina usted a su hijo/a dentro de 10 años?
9. ¿Cómo cree que su hijo/a se mira dentro de 10 años?
10. ¿Cómo motiva usted a su hijo/a respecto al estudio?
11. Cuando se tiene que tomar una decisión importante para la familia, ustedes como padres
¿Consideran la opinión de su hija/o? _____
¿cómo? _____
12. Mencione algunas de las normas que operan en su hogar y qué sanción o consecuencia tiene el hecho de incumplirlas.
13. ¿De qué manera “premian” o reconocen a su hijao cuando obtiene algún logro o realiza alguna acción que ustedes consideren adecuada?
14. Cuando se da algún conflicto entre los integrantes de la familia, ¿De qué manera se resuelve?
15. Si su hijo/a llega a tener algún conflicto o problema con alguien (hermanos, primos, amigos, compañeros de la escuela, maestros, etc.), ¿De qué manera resuelve lo afronta?, ¿lo resuelve?, ¿cómo?
16. ¿Cómo considera usted que es el comportamiento de su hijo/a?

