



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 092 AJUSCO

**MAESTRÍA EN GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA EN LA ESCUELA, VIOLENCIA,
DERECHOS HUMANOS Y CULTURA DE PAZ**

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: INCLUSIÓN, CONFLICTO Y PRÁCTICAS FORMATIVAS EN
LA CONVIVENCIA**

**ESPACIOS DE ESPERANZA: LA ESCUELA PRIMARIA EBM ENTRE LA
MARGINALIDAD Y LA BÚSQUEDA DE LA PAZ**

DISPOSITIVO PARA LA CONVIVENCIA EN LA ESCUELA

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA

PRESENTA: SARA ADRIANA NEGRETE RIVERA

DIRECTOR DE TESIS

DR. LUIS MANUEL CUEVAS QUINTERO

CIUDAD DE MÉXICO, MARZO 2024



Ciudad de México, 13 de marzo, 2024

DESIGNACIÓN DE JURADO

LUIS MANUEL CUEVAS QUINTERO
PRESENTE

La Coordinación de Posgrado tiene el agrado de comunicarle que, considerando su alto desempeño académico, se le ha designado miembro del Jurado para el **Examen de Grado** de la estudiante **Sara Adriana Negrete Rivera** de la Generación **2021-2023**, quien presenta la tesis: **"Espacios de esperanza: la escuela primaria EBM entre la marginalidad y la búsqueda de la paz. Dispositivos para la convivencia en la escuela"**, para la obtención del Grado de **Maestra en Gestión de la Convivencia en la Escuela. Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz**. Así mismo adjunto a la presente se le hace entrega de un ejemplar de ésta.

El Jurado quedará integrado de la siguiente manera:

JURADO	NOMBRES
PRESIDENTE:	Iván Rodolfo Escalante Herrera
SECRETARIO:	Luis Manuel Cuevas Quintero
VOCAL:	María Elena Figueroa Díaz

Atentamente
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"


IVÁN RODOLFO ESCALANTE HERRERA
MAESTRÍA EN GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA EN LA
ESCUELA, VIOLENCIA, DERECHOS HUMANOS Y
CULTURA DE PAZ


MIGUEL ÁNGEL VERTIZ GALVÁN
COORDINACIÓN DE POSGRADO

c.c.p. Estudiante
c.c.p. Expediente

A Dios

A Daniel por estar siempre ahí, tú sabes por qué
A Dany, mi ser extraordinario
A Pey, mi princesa guerrera
Gracias por su paciencia, su amor y sus grandes enseñanzas
Los amo infinitamente

A Mané y papá Felipe, por su prolongado amor

A mis Netas: Lupita, Meli, Yadi y Ara

Muy en especial a
Irma Guadalupe Noguez Verde, "*Irmis*"
mi cómplice y constructora de esta obra
Sin ti, esto no sería posible

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer de manera especial a mi gran maestro el Dr. Luis Manuel Cuevas Quintero, artífice de esta obra, genio obsesivo, perfeccionista, despistado y, a veces, incomprendido. Con usted aprendí el verdadero valor de poner el corazón en algo. Su pasión incansable por aprender y compartir es fuera de serie. Espero que la academia le otorgue lo que por justicia se merece.

Esta obra se enriqueció con las aportaciones siempre invaluables de la Dra. María Elena Figueroa Díaz y del Mtro. Iván Rodolfo Escalante Herrera. Gracias por mostrar interés genuino en su elaboración, les estaré infinitamente agradecida por su tiempo y sus enseñanzas.

Finalmente, esta obra fue producto de todas aquellas personas que hicieron comunidad en la escuela EBM y en el pueblo de Santa Martha Acatitla, este dispositivo de transformación siempre fue suyo.

¡Gracias, totales!

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	7
I. ESCUELA Y CONTEXTO SOCIO/ESPACIAL EN IZTAPALAPA	14
1.1 Iztapalapa: un ejemplo de injusticia social	17
1.2 Conflicto y violencia en zonas de alta marginación en Iztapalapa. Triángulo de Galtung, pandemia y encierro	34
1.3 La cualidad sensible y las percepciones del entorno (topofilias y topofobias)	42
1.4 La escuela Efraín Bonilla... un microespacio de posibilidad	50
II. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPANTE (IAP), EL ESPACIO, EL SER INACABADO	57
2.1 Aspectos teóricos	57
2.1.1 Entre la injusticia social/espacial y la transformación de los espacios de convivencia. Preguntar desde el lugar	57
2.1.2 Resolver conflictos, construir la paz. Una reflexión desde las tesis de Cascón	77
2.2 Aspectos metodológicos. Preguntar y pensar un dispositivo para la convivencia	84
2.2.1 Propósito y justificación.	84
2.2.2 Estrategia metodológica	85
2.2.3 La Investigación Acción Participativa. Interacción comunitaria, dialogismo y la emergencia cualitativa	88
III. INFORME SOBRE LA OBSERVACIÓN DIAGNÓSTICA DE LA ESCUELA EBM Y SU COMUNIDAD	100
3.1. Conflictos y tipos de violencia	103
3.1.1. Las personas protagonistas del conflicto	104
3.1.2. Los tipos de violencia presentes en la escuela EBM	109
3.2. Los espacios de relación en la escuela	116
3.2.1. Topofobias o espacios del miedo	117
3.2.2. Topofilias o espacios de esperanza	132
3.3 Gestión del conflicto: Dibujar el cambio desde lo situado	137
3.3.1. Motivaciones para el cambio y la transformación	139
3.3.2. La percepción de sus actores	139
IV. ESPACIOS DE ESPERANZA, UN DISPOSITIVO PARA EL CAMBIO EN LA EBM	151
4.1 Hallazgos y delimitación del problema para una alternativa de cambio	151
4.2 Pensar el dispositivo: Sembrando esperanza. Un plan de acción para la intervención	160
4.2.1 Enfoque y fases de la intervención	162

V. REFLEXIONES DEL DISPOSITIVO DE INTERVENCIÓN: TRANSFORMAR ESPACIOS, (RE) CONSTRUIR VÍNCULOS ENTRE LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD	189
5.1 Narrar para recuperar la experiencia vivida en la escuela EBM	189
5.2 Visibilizando un pueblo invisibilizado	198
5.2.1 El derecho a hablar: Las voces jamás silenciadas	200
5.2.2 El reconocimiento de sus derechos: Rompiendo paradigmas e inercias	207
5.2.3 La recuperación de lo perdido: Lugares de memoria y patrimonios emergentes. Construir vínculos con el lugar habitado	217
5.2.4 La transformación de espacios de esperanza para una paz duradera	228
CONCLUSIONES	233
BIBLIOGRAFÍA	238
ANEXOS	248

INTRODUCCIÓN

“Los actos que ejecutamos en el espacio geográfico no dejan de afectar jamás la vida de otros,
ya sea complicándola, ya sea mejorándola”

Arnaud Brennetot, 2017

Toda convivencia es situada y transcurre en un espacio y lugar determinado. Pero ese espacio no se presenta de forma totalmente uniforme ni está controlado por una sola voz. Es, como podemos deducir, una construcción múltiple, tiene atributos, varias dimensiones, lugares y territorios. Está dinamizada por actores sociales que buscan la convivencia, el consenso y un horizonte de paz en medio de los conflictos y las escaladas de violencia.

Este trabajo de investigación propone un dispositivo de intervención e innovación en una escuela primaria situada al oriente de la ciudad. Rescata, como vemos, la dimensión espacial de la convivencia y la comprensión de la estructura de vínculos y búsqueda de la paz a través de la generación de espacios para el diálogo entre los diversos actores que constituyen la comunidad educativa.

A lo largo de cuatro semestres, el trabajo de investigación siguió rigurosamente las cuatro fases de avances mínimos: diagnóstico y delimitación del problema, diseño del plan de acción para la intervención, puesta en práctica de la estrategia de intervención e informe de seguimiento de la experiencia.

A partir del desarrollo, diseño y aplicación de dichas fases, se da a conocer la propuesta de intervención sobre los resultados del diagnóstico aplicado en la escuela EBM¹, del pueblo de Santa Martha Acatitla en la alcaldía de Iztapalapa, desde el enfoque de la Investigación Acción Participativa y una concepción de investigación transdisciplinaria que considera el espacio y el lugar; además de la perspectiva dialógica en los sujetos interactuantes enmarcados dentro de un plano horizontal y el enfoque de las capacidades de Freire (1998), basado en la resolución de conflictos abordada por Cascón (2013) y el triángulo de la violencia de Galtung (1998) y su inversión.

La escuela EBM y su comunidad se nos muestra como conjuntos integrados de un micro y un macro espacio favorable para la información diagnóstica. Además, se observa la posibilidad de hacer pensable y diseñar un dispositivo para intervenir en las inercias ocasionadas por las tres violencias imperantes y perturbar y alterar sus dinámicas bajo el signo de una positividad que se abra a un tejido donde los actores construyen para la convivencia desde un contexto social atravesado por los conflictos cotidianos. La violencia y la injusticia espacial se presenta en Santa Martha Acatitla, pueblo en el que se encuentra la escuela EBM, es considerada por INEGI como zona de alta marginalidad

La experiencia situada, nos ha permitido considerar el espacio escolar en sí mismo y en su trascendencia más allá de sus muros tradicionales para conectarse de una forma más visible y concreta con el *macroespacio*. Es decir, con la comunidad, la alcaldía y la ciudad junto con los protagonistas, sus relaciones, percepciones, sentimientos, emociones y la forma en que construyen esperanza para un mejor futuro.

¹ Se mantiene el anonimato por cuestiones de seguridad.

Considerado de este modo, un enfoque complejo como el que ofrecemos, permite ampliar el lente a través del cual nos acercamos a una comunidad y reconocer en ella, desde su situación concreta, las posibilidades para el cambio. Como se observa, la escuela se convierte en un organismo dinámico, ocupa un lugar central en la comunidad y es clave en la producción de un tipo de espacio más comfortable.

No es una abstracción el espacio de esperanza sino al contrario, un horizonte cuya potencia reside en las interacciones de sus actores. Es decir, en la recuperación de la motivación y del interés como señala Cascón (2013), para que emerjan preocupaciones colectivas y soluciones en beneficio del bien común y, con ello, de la Cultura de Paz.

Todo este conjunto de factores, actores, horizontes y acciones; abren a su vez, en un trabajo situado y dialógico, perspectivas diferentes. En este orden, definen claramente el lugar de la escuela y el de la comunidad; y dentro de ellos, las formas de territorialización que nos son totalmente cerradas. Esto, pese a las pretensiones estrictamente formales y de control panóptico como diría Foucault (1980), que intentan limitar la escuela convirtiéndola en el imaginario escolar constituido como un espacio ajeno y refractario a la comunidad, como veremos en muchas de las apreciaciones recogidas en la voz de los actores de Santa Martha Acatitla.

La situación general de la escuela y la comunidad, fue objeto de un trabajo de observación diagnóstica que arrojó hallazgos muy importantes como veremos y que posibilitó desde la inducción, como diría Lucía Rodríguez McKeon (QEPD), el diseño de intervención en una perspectiva compleja. Estudiar la escuela con sus actores y su relación del lugar, a partir de lo empírico en primer lugar, y desde una interacción situada con sus actores, conduce a darle a la teoría un fundamento encarnado. La relación de los espacios entre comunidad (macro) y escuela (micro), crea a su vez la posibilidad de hacer pensable, siguiendo a Harvey y Soja (2003),

espacios de esperanza. Es decir, una producción del cambio en medio de la violencia y la clausura del horizonte de posibilidades y oportunidades.

Como veremos en este trabajo, los ciudadanos y habitantes de esta comunidad y escuela no están condenados por el espacio ni por su situación de marginación. Sus testimonios, que fueron abriéndose paulatinamente en los dos años de interacción, nos hablan de otra cosa, como lo demostraremos a lo largo de esta investigación.

De tal forma, en el entendido de que la escuela no es el microespacio cerrado en sí mismo que se representa detrás de los muros, sino que está configurada por un *macro espacio*, cuyas fuerzas sociales, culturales, políticas, económicas la afectan directa e indirectamente. Su expresión se puede observar a lo largo del trabajo que presentamos, es el de una tensión entre la cultura de paz, los conflictos y su degeneración en violencia. Una cuestión que no podemos negar, pero que no se queda en una suerte de estancamiento determinista, como podría suponerse desde una visión externa y superficial.

En el primer capítulo se contextualiza al lector sobre la forma en que la escuela representa un espacio de posibilidad para construir una paz colectiva, a pesar de los problemas de injusticia social que atraviesa.

El capítulo dos, se refiere al curso concreto de la investigación en dos niveles conexos. El primer nivel muestra la investigación documental, el trabajo realizado sobre informes institucionales de Iztapalapa y bibliografía específica. Y, el segundo nivel, recupera el trabajo de *Observación e Investigación Acción Participativa IAP*, que refleja los primeros resultados del diagnóstico. Ambas investigaciones, al combinarse y mostrar los contextos de la escuela EBM, transformaron las primeras preguntas de investigación y la metodología que habíamos trabajado

en el primer dispositivo. En consecuencia, emergieron nuevas posibilidades de acción a partir de una ampliación y ajuste diagnóstico referido al territorio escolar, sus relaciones internas y externas y la tensión suscitada por los conflictos y la violencia. Todo esto con la necesidad y horizonte de expectativas ligadas a la búsqueda de espacios de convivencia en los que emerja y se desarrolle generativamente la Cultura de Paz.

En el tercer capítulo se presenta un informe sobre el diagnóstico situado en la escuela y su comunidad y la forma en que sus protagonistas, alumnos, maestros, familia y comunidad, configuran los espacios de relación, perciben los conflictos, definen y afrontan las situaciones de violencia y generan posibilidades para el cambio y la transformación.

Este apartado analiza el problema en forma dinámica, considerando las condiciones institucionales y culturales que favorecen u obstaculizan el desarrollo de las acciones y las posibles estrategias para afrontar las problemáticas detectadas desde un enfoque teórico, que no pierda la perspectiva de integrar percepciones y voces de los actores a los que se ha recurrido en este proyecto.

El capítulo cuatro profundiza sobre la delimitación del problema de investigación a través de diferentes enfoques teórico metodológicos de orden pedagógico, social, cultural, político y de la geografía aplicada al contexto educativo y pedagógico; los cuales permitieron el diseño del plan de acción de la intervención, identificando las áreas de oportunidad para la transformación del contexto, los propósitos, sujetos, dimensiones y alcances; concluyendo con la definición de las estrategias, acciones, tiempos y responsables de la *Investigación Acción Participante* en la que se enmarca la orientación dinámica de este proyecto.

El capítulo cinco muestra una reflexión sobre los resultados de la experiencia situada, a través de los diarios de campo y evidencias fotográficas, los cuales permitieron reconstruir anécdotas a través de la escritura fenomenológica hermenéutica, que solo fue posible, transitando el territorio y siendo parte de él.

El dispositivo recoge, además, parte de los marcos de discusión realizados en coautoría con el Dr. Luis Manuel Cuevas Quintero, para la presentación de un trabajo de investigación en REDUVAL con el título: “*Las escuelas como espacios de esperanza en zonas marginales mexicanas. Dispositivos para la paz.*” Para la línea temática Educación para la paz, derechos humanos y no violencia; de la ponencia “*Oír hablar y actuar en Santa Martha Acatitla. Voces, sociedad y territorios en conflicto*”, para la VI Pre Bienal Internacional de Educación y Cultura de Paz; la ponencia “*Patrimonios emergentes: fotografías y proyectos comunitarios en Santa Martha Acatitla. Transformando territorios, construyendo vínculos*” para el IV Coloquio sobre cultura, derechos culturales y patrimonio natural y cultural de la Universidad Autónoma de Querétaro; la participación en la ponencia “*Reflexión y práctica de la psicología de la percepción y el espacio en una escuela primaria de la alcaldía de Iztapalapa*” del Séptimo coloquio interuniversitario y primer congreso internacional de formación en la práctica de la psicología de la UNAM.

Cabe señalar, que este trabajo de investigación ofrece una lectura diferente. Por un lado, integra los requisitos mínimos de las materias que vimos a lo largo de dos años. Y, por otro, las recomendaciones del comité colegiado representado por la Dra. María Elena Figueroa Díaz y el Mtro. Iván Rodolfo Escalante Herrera. Los apartados, y es bueno señalarlo, estudian y se conectan a su vez con la problemática de la *Nueva Escuela Mexicana (NEM)* con las comunidades y sus territorios diversos, así como, recuperan las voces y perspectivas de quienes

hacen vida en las comunidades y en la escuela, a través de la apertura comunicativa de la *IAP*. Finalmente, todo estudio de investigación, y más los de este tipo, que implican como diría Lederach, un trabajo de la imaginación moral y de construcción permanente, pues se trata de comprender al ser humano en la escuela y en sus espacios conexos.

Este trabajo, llevado a cabo por parte de la autora, siempre de la mano creativa, cercana y profesional del Dr. Luis Manuel Cuevas Quintero, investigador y maestro generoso, refleja una ardua labor de ir y venir sobre la observación y el diseño para superar la tentación monológica y trocirla o transformarla en una dimensión dialógica cuya cualidad reside en un movimiento de descentramiento para situarnos en una perspectiva emergente y generativa del decir y el hacer. Todas las acciones e intervenciones hechas que integran a su vez el dispositivo, se realizaron para cambiar en la escuela las tensiones y buscar consensos para la construcción de territorios de paz y resignificación del lugar de la escuela como motor del cambio.

I. ESCUELA Y CONTEXTO SOCIO/ESPACIAL EN IZTAPALAPA

Dentro de una concepción espacial y territorial de la escuela, cabe preguntarse por las dimensiones situadas de las problemáticas que atraviesa una comunidad escolar. Esto implica dos perspectivas distintas.

Una, que existe una visión tradicional que asume a la escuela como un espacio cerrado en sí mismo y, por lo tanto, refractario a todos los factores externos que presionan la vida de los diversos actores sociales que se interconectan con el espacio escolar.

Y dos, la escuela es en realidad un espacio abierto, permeable y atravesado por flujos. Esta última visión es asumida en el presente trabajo, la misma convierte y resignifica al espacio de la escuela en un lugar central de aprendizajes y relaciones de convivencia no cerrado, sino abierto a conexiones con otros espacios de interrelación, flujos y fuerzas internas y externas que la atraviesan y la estructuran como institución social por excelencia en la construcción con vínculos sociales, percepción de ciudadanía, aprendizaje de saberes y producción de conocimiento.

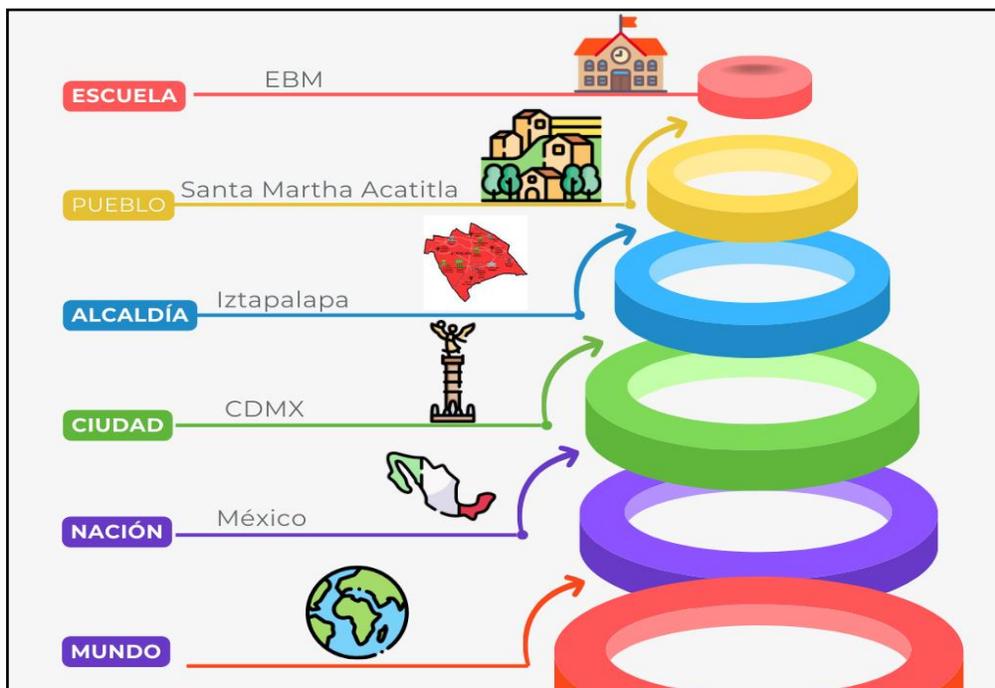
Todo esto autoriza a inscribir nuestro objeto de estudio, la escuela EBM, situada en la alcaldía de Iztapalapa, en un campo que permite reconocer los enlaces entre escuela, convivencia, cultura de paz y justicia social. Conviene explicar un poco más estas relaciones a través de un diagrama como el que se muestra en la figura 1 que representa con la claridad de una imagen, estas interacciones que remiten a la complejidad espacial en la que se inscribe la escuela.

Si imaginamos un esquema concéntrico para hacer comprensible esta idea en términos de una imagen espacial, la escuela está conectada en un primer nivel con otros espacios que

integran, por su cercanía y contigüidad, una escala mayor que es la comunidad, en el caso que nos ocupa, la escuela EBM, el pueblo de Santa Martha Acatitla. Luego, estos dos espacios, escuela y pueblo, se conectan con otro espacio que forma parte del ordenamiento territorial, que es la alcaldía Iztapalapa, y ésta, a su vez, está conectada con la ciudad. En otro nivel, los espacios anteriormente señalados se encuentran dentro de la nación y en global, dentro del mundo. Estos juegos de escala ayudan a comprender las dimensiones micro y macro de la escuela que además se conectan entre sí. (Souto, 2018)

Figura 1.

Dimensiones espaciales que configuran a la escuela EBM



Nota: Diagrama de creación propia con uso de recursos gráficos de Canva.com, Flaticon.com y Freepik.com

Ahora bien, ¿para qué sirve esta apelación al espacio? Responder a esta pregunta, es una tarea que implica una reflexión de la complejidad en la que se inscribe la escuela y sus escalas

conectadas o desconectadas que afectan, como es de suponer, la convivencia y la cultura de paz en contextos de conflicto y violencia.

La escuela, como hemos señalado, pese a la pretensión del código pedagógico interno y su discurso regulador de resignificar su función dentro de un espacio cerrado, no es una isla ni un territorio refractario a los contextos sociales externos en el espacio público. (Bernstein Basil, 1981 y 1988). Esto significa que es un espacio interespacial que abarca la diversidad de actores sociales, componentes y situaciones que dan forma a la sociedad, a la institución y a sus dinámicas.

De su conocimiento y de la identificación de sus problemas y necesidades, depende toda intención transformadora que cuestiona las formas de control que plantean un conflicto entre un orden cerrado y autoritario y otro que se opera de forma realista y pragmático con un orden abierto al que la escuela debe responder como alternativa y como fuerza de cambio.

Como se señaló, la escuela es un espacio dentro de otro, conectado a su vez con diversos espacios. Pero estos no son neutrales totalmente, ni indiferentes a las presiones sociales y a los anhelos que la propia sociedad construye como horizonte de expectativas o que se altera cuando los conflictos derivan en violencia. En un primer pliegue, la alcaldía de Iztapalapa, que es donde se encuentra la escuela en estudio, está marcada por la desigualdad y la injusticia espacial. Sin embargo, y dentro de una especie de dialéctica, es posible ir encontrando en su interior lugares de esperanza siendo la misma escuela uno de ellos.

En la construcción de la convivencia, las posibilidades que brinda la interpelación del espacio y de conceptos y categorías ligadas a ello como territorio, paisaje, lugar, flujos; configuran o pueden configurar una dimensión aglutinante de lo socio/espacial y de sus actores.

Esto implica un giro en la mirada pedagógica que busca transformar los procesos educativos ya no como simples enunciados o discursos flotantes, sino como una encarnación de la problemática del conflicto y la violencia, que, al ser reconocidos, pueden tratarse de una mejor forma y dentro de un horizonte de la Cultura de Paz que implica a la mayor cantidad de actores sociales.

Desde este punto de vista, la escuela y con ella sus espacios en los que se divide y con los que se conecta, cumple funciones diversas. Por un lado, es el lugar de la construcción de la ciudadanía y la convivencia. Por otro, es un espacio atravesado por tensiones internas y externas que expresan los conflictos y el triángulo de la violencia (Galtung, 1990) que desarticulan y alteran negativamente los vínculos comunitarios y, por ende, la convivencia en el espacio escolar en distintos grados de intensidad o con estigmas que vinculan un área o zona como se observa en Iztapalapa.

1.1 Iztapalapa: un ejemplo de injusticia social

En el entendido de que la escuela se encuentra ubicada en un espacio geográfico, y que esto significa una intersección, yuxtaposición y contigüidad de espacios. Podemos observar con Brennetot (2014) que los actos de sus individuos afectan y se ven afectados positiva o negativamente en y con el espacio. La escuela, desde este enfoque, se convierte en el lugar privilegiado para la observación de conflictos, la acción y creación de espacios de convivencia y Territorios de paz, que son dimensiones que se disponen para la interacción social no violenta creando condiciones para mejorar las interacciones sociales y garantizando el goce y derecho humano.

Edificar la vida sin conflictos, puede parecer una utopía si observamos las estadísticas de INEGI (2020), UNODC (2021)², y los testimonios de los actores que dan cuenta del conflicto y de las escaladas de violencia que se manifiestan en el contexto socio/espacial³ de la alcaldía de Iztapalapa, especialmente del pueblo de Santa Martha Acatitla, lugar donde se ubica la escuela primaria EBM.

Frente a esto, es posible pensar y hacer pensable otro espacio que contemple el bien común en favor del cuidado de sí, cuidado de los otros, cuidado de nosotros y del entorno (Foucault, 1980). La escuela, en este contexto que apela al cuidado de sí, de los otros y del espacio que se habita, puede contribuir a cambiar el sentido de las cosas y su aparente inexorabilidad encuadrada en una violencia estructural. No obstante, no hay espacios ni lugares absolutamente condenados por la desigualdad, la pobreza y la violencia; esto no quiere decir que no existan y ejerzan un peso y una barrera muy fuerte en la vida de los habitantes; pero, en estos mismos espacios atravesados por violencias estructurales, culturales y directas, Galtung (1998), es posible, como demostraremos, construir dispositivos para el cambio y la transformación.

En una perspectiva temporal, las zonas de desigualdad son el resultado de procesos de conflicto, ocupación de espacios y segregación, que explican las configuraciones comunitarias y de la ciudad.

² Iztapalapa se caracteriza por ser la Alcaldía más poblada de la Ciudad de México, así como la más joven ya que el promedio de edad de sus habitantes es de 31 años. En ella persisten carencias sociales que limitan el desarrollo sostenible de sus habitantes, como los índices de pobreza, escolaridad precaria, así como la falta de acceso y regularidad de algunos servicios públicos. Su actividad económica se concentra en el comercio y los servicios. Más de la mitad de la población empleada percibe ingresos equivalentes a dos salarios mínimos. UNODC, 2021, p. 15)

³ Edward Soja (2013, citado en Saravia, 2021) apela a la dialéctica del espacio mencionando que en lo **material** se considera todo aquello mensurable (agua, tierra, recursos naturales, modificaciones estructurales y características de la población); en lo **subjetivo** se encuentra la percepción individual e intersubjetiva del espacio (símbolos y culturas) y en lo **social**, las formas en que el espacio es experimentado directamente por los seres humanos, las maneras en que nos movemos en el espacio y las prácticas que damos por sentado hacer o no, en determinados lugares.

En este orden problemático, si revisamos la geohistoria de la Ciudad de México, diversas zonas rurales, ejidos y zonas periurbanas se fueron incorporando poco a poco a la trama urbana para transformar las formas de ser y estar de sus habitantes. Iztapalapa y en especial Santa Martha Acatitla siguen siendo ejemplos vivos de este proceso cultural que en la época actual puede observarse en los usos y costumbres de la comunidad. Por vía de ejemplo, tenemos el carnaval que lleva su nombre y es una combinación muy interesante entre los rituales cristianos y prehispánicos que dan sentido de procedencia a sus habitantes, así como una necesidad por permanecer a lo largo del tiempo manteniendo ese sello identitario, como lo refiere Carrera Damas (s/f) y se refleja en sus testimonios a lo largo de este trabajo.

Santa Martha Acatitla, antes llamada Acatitlán (“en el lugar de los carrizos”), fue y sigue siendo parte de Iztapalapa, ciudad fundada en el siglo X por los Chichimecas y una de las cuatro regiones lacustres del Valle de México. Su nombre actual es una mezcla entre la cultura prehispánica y la cultura de la época colonial a partir de la evangelización franciscana que sincretiza la religión católica con las creencias del pueblo originario (Gobierno de la Ciudad de México, 2023).

Iztapalapa forma parte de antiguos asentamientos que fueron beneficiados por el Lago de Texcoco y de nuevos procesos de organización derivados de los conflictos con los tlaxcaltecas y la ocupación de España. Estos procesos de encuentro y conquista, trajeron consigo nuevas ideas y costumbres, modificando así paisajes y cultura, como es narrado por los cronistas y conquistadores de la época.

Bernal Díaz del Castillo en su libro *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España*, describe a Iztapalapa como una zona de estética majestuosa como se muestra a continuación:

Asentada en tierra firme y sobre chinampas, dentro del lago, con doce o quince mil vecinos, además de preciosos palacios labrados de cantería, algunos que no están terminados, grandes cuartos altos y bajos, con grandes patios y árboles olorosos; grandes andenes llenos de rosas y muchos frutales. (Díaz del Castillo, 1939, p. 220)

Estos relatos los comparte Hernán Cortés, quien, al entrar por primera vez a la ciudad se sorprende por la arquitectura de sus caseríos como lo narra en estas líneas:

Terná esta ciudad de Estapalapa doce o quince mil vecinos la cual está en la costa de la laguna salada grande, la mitad dentro del agua y la otra mitad en la tierra firme. Tiene el señor della unas casas nuevas que aún no están acabadas, que son tan buenas como las mejores de España – digo de grandes y bien labradas - así de obra de cantería, como la carpintería y suelos, y cumplimento para todo género de servicios de casa... (Cortés, H. 1971, p.59 [sic]).

Este espacio que relata las crónicas coloniales, marcará en lo sucesivo y hasta el giro de la modernidad la vocación agraria de esa subregión que, durante un buen periodo de tiempo, fue el lugar privilegiado para el desarrollo de la agricultura, gracias a la presencia de fuentes hídricas del Lago de Texcoco y suelos de vocación agrícola que eran explotados con estrategias y técnicas que favorecieron el equilibrio con el medio ambiente, respetando las temporadas climáticas para la pizca de hierbas comestibles como el xoconostle, ocoyotle o lengua de vaca, verdolagas, tlacoyotl, quelites, nopales, epazote; así como la caza de patos, la pesca de charales y ranas. (Insúa, 1976).

El desarrollo de los recursos agro hidráulicos en la época prehispánica, permitió que estos pueblos sobrevivieran por más de 500 años de dominación colonial hasta la desecación del lago de Texcoco durante las décadas de los 50 y 60, y con ello las pérdidas de tierras de cultivo, chinampas y explotación lacustre (Trejo 2017).

Este lugar, como muchos otros de la Ciudad se fueron transformando de manera natural y progresiva durante el siglo XX, con la revolución y la etapa posrevolucionaria, donde se observó un marcado aumento de la población que llegó de otros estados atraída por una nueva estabilidad.

En los años treinta y producto de la industrialización, el crecimiento demográfico de la ciudad se aceleró por el aumento de flujos migratorios, siendo los años 70 su primer pico más alto. A partir de los 90, y con las políticas de control natal, la población se estabilizó. Con el terremoto de 1985, los habitantes de la ciudad iniciaron la primera migración masiva hacia las periferias, generando un gran reto en la reestructuración, reubicación de servicios y equipamientos sociales que en la actualidad no ha sido superado, provocando así, situaciones de desigualdad social y territorial en espacios cercanos a las zonas conurbadas, como es, en este caso, Iztapalapa, al oriente de la CDMX. (Sánchez, 2012).

En el plano de lo imaginario urbano y de su desarrollo concreto, las visiones y representaciones de esos lugares en distintos momentos de su historia urbana o de conurbación, constituyen pequeños archivos de las interacciones entre las antiguas comunidades rurales y la ciudad que creció a sus expensas. Los diversos estratos de Iztapalapa y dentro de ella, Santa Martha Acatitla, narran y dan cuenta de esos procesos de integración y de la asignación de valores al lugar en donde transcurre parte de su vida ordinaria. Desde esta lógica, vale la pena revisar algunos registros recientes que caracterizan una Iztapalapa bajo el signo de alta

marginación, como la categoriza INEGI (2020). Es decir, de la historia que va desde la crisis de las comunidades agrarias hasta los contextos actuales que narran la forma en que el territorio fue atravesado por violencias y conflictos ligados a la ocupación y uso del suelo en un primer momento, hasta las vicisitudes actuales.

Los años 70 representaron para Iztapalapa el inicio de procesos acelerados de ocupación y fraccionamiento que no contaron con un plan apropiado de saneamiento de suelo, ya que el Lago de Texcoco, proveedor natural de la zona, fue desecado por causa y consecuencia del marcado desequilibrio ambiental, provocando el salitre en zonas como Santa Cruz Meyehualco y Ejército de Oriente adyacentes a Santa Marta Acatitla⁴.

Para 1987 Iztapalapa, que representaba la más importante reserva territorial del antes llamado Distrito Federal, fue poblada aceleradamente con una alta oferta de suelo barato para vivienda popular sin infraestructura básica (Programa Delegacional de Desarrollo Urbano 2020).

El cambio en los medios de producción y en la desestructuración de los modos de vida, provocó una transformación socio/espacial. Los habitantes de Iztapalapa pasaron de una economía agrícola a un mercado urbano y muchos de ellos tuvieron que trasladarse a colonias de clase media y alta para buscar trabajo como jardineros, mozos y sirvientas o para dedicarse al comercio informal (Trejo 2017).

Así es como, con la explosión demográfica, procesos de ocupación poco planificados y el cambio de actividades productivas, aquel paisaje con características campesinas fue modificado, pasando a ser dominante la presencia de fraccionamientos y minas de arena. El paisaje alterado, se convirtió en árido, casi sin coberturas vegetales. Escasamente, hoy día se pueden identificar

⁴ Esta información correspondiente a los procesos de desarrollo urbano de Iztapalapa, es tratada con mayor especificidad en Trejo 2017.

como islas verdes, el parque Cuitláhuac que durante 1948 y hasta 1982 fungió como tiradero de hasta 100 metros de altura y que en el 2017 fue reconstruido por intervención humana positiva y con un 90% de materiales reciclados. Todo esto para representar el segundo parque más importante de la Ciudad de México, después del bosque de Chapultepec, bajo la premisa de ser un experimento ecológico, ambiental y autosustentable. (CDMX, 2023)

La figura 2 muestra una imagen panorámica del mismo

Figura 2.

Parque Cuitláhuac enmarcado en una zona geográfica árida de Iztapalapa



Nota: Imagen recuperada de Google Maps, el 22 de mayo de 2022, de www.google.com

En la historia del tiempo presente, la alcaldía está caracterizada por una alta concentración poblacional, fenómeno que podemos datar desde los años 70 (UNODC, 2021) debido a migraciones masivas que buscaban territorios más económicos para vivir. A raíz de este efecto, los años subsiguientes registraron un crecimiento irregular que produjo un hacinamiento

urbano, problemas de dotación de servicios seguridad y salud (UNODC, 2021) cuyas consecuencias eran observables en la ausencia como se ha señalado de los espacios verdes y afectando la cualidad sensible del lugar.

El crecimiento desorganizado y sin sentido producto de intereses particulares, ha hecho de Iztapalapa, hasta el momento de esta investigación, la zona más poblada de la Ciudad de México con más de 1 millón 800 mil habitantes según datos del INEGI en el 2020. Esta explosividad demográfica unida a las condiciones precarias con las que surgió la Iztapalapa moderna, tiene como signos visibles los problemas del agua, dotación de servicios, de comunicación interna y del aumento de la inseguridad.

Toda esta problemática en un esfuerzo de imaginación situada socio/espacialmente, puede rastrearse de un modo más vívido a través de las percepciones y narraciones de sus actores sociales sobre el espacio que habitan.

Narraciones del espacio y representaciones toman un nuevo valor en tanto que muestran una percepción social y una cartografía que, en esta investigación forma parte de las estrategias de observación y del dispositivo de intervención en una pequeña escala que es representativa como lo es la Escuela Efraín Bonilla Manzano. A través de ellas, podemos hacernos una idea tanto de las significaciones de Iztapalapa más allá de las marcas de marginalidad, como de las pequeñas historias que nos hablan de los conflictos y violencias que acontecen en el microespacio y que también dan cuenta de los procesos de migración interna en la ciudad y de las fracturas comunitarias en un fragmento de la ciudad que se observa injusta. Todo esto se visualiza en parte de los testimonios que hemos recogido, que además revelan las consecuencias de los desplazamientos y expulsiones de la ciudad.

Yo todavía recuerdo cuando estas tierras eran de cultivo (CP01).

Mis papás me contaban que el lugar era muy bonito y pasaban las chinampas (CP01).

Yo vivía en Coyoacán, pero en los setentas nos sacaron del lugar y nos construyeron casitas aquí (CP02).

Mis papás vivían en casas de cartón en la Magdalena Mixiuhca, un día nos desalojaron y nos vendieron casas en esta zona (GF01).

Antes toda esta zona estaba despoblada y en un abrir y cerrar de ojos estamos todos amontonados (CP01).

Como se observa, los espacios de una ciudad son desiguales y toman un dramatismo más humano a través de los testimonios. Están además definidos por políticas institucionales de orden territorial o zonificación que esconden una historia cuyo desarrollo excede la orientación que le hemos dado en este trabajo y que convendría explorar en otro tipo de investigación.

En el contexto actual de la pandemia, que afectó en el 2020 y en los inicios de 2023, los conflictos, la inseguridad, las instituciones débiles y el acceso limitado a la justicia han puesto en grave amenaza el desarrollo sostenible de esta zona y afectado la convivencia en términos generales. En el último reporte ejecutivo de la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC, 2021) Iztapalapa se caracteriza por altos índices de pobreza, escolaridad precaria, falta de acceso y regularidad de servicios, con índices de violencia familiar en aumento del 47.5%, delitos como el abuso sexual en un 141% y violación 94%, robo a transeúnte del 18% y narcomenudeo del 16%. Existe además un alto consumo en alcohol y drogas como la marihuana, inhalantes y crack; que comienza entre los 12 y 18 años.

La delincuencia organizada, el tráfico de drogas y de armas representan a todas luces, una amenaza para la vida en común en Iztapalapa y reta, en consecuencia, a las autoridades en cuestiones de seguridad, gobernabilidad y/o gobernanza.⁵

Los grupos delictivos organizados utilizan el miedo y la coerción como mecanismos de control, según es posible deducir de los testimonios obtenidos de nuestro trabajo de observación (ver capítulo 3 páginas... donde se encuentran estas referencias directas)

Aquí, a la vista de este paisaje de la marginación, la esperanza parece naufragar y el miedo emerge, el lugar se convierte en un lugar topofóbico (Yi Fu Tuan, 2007, E, Relph, 1976 y Reguillo, 2000); es decir, de rechazo y de violencia e incertidumbre en el día a día, en la cotidianidad que se vive en estas comunidades.⁶

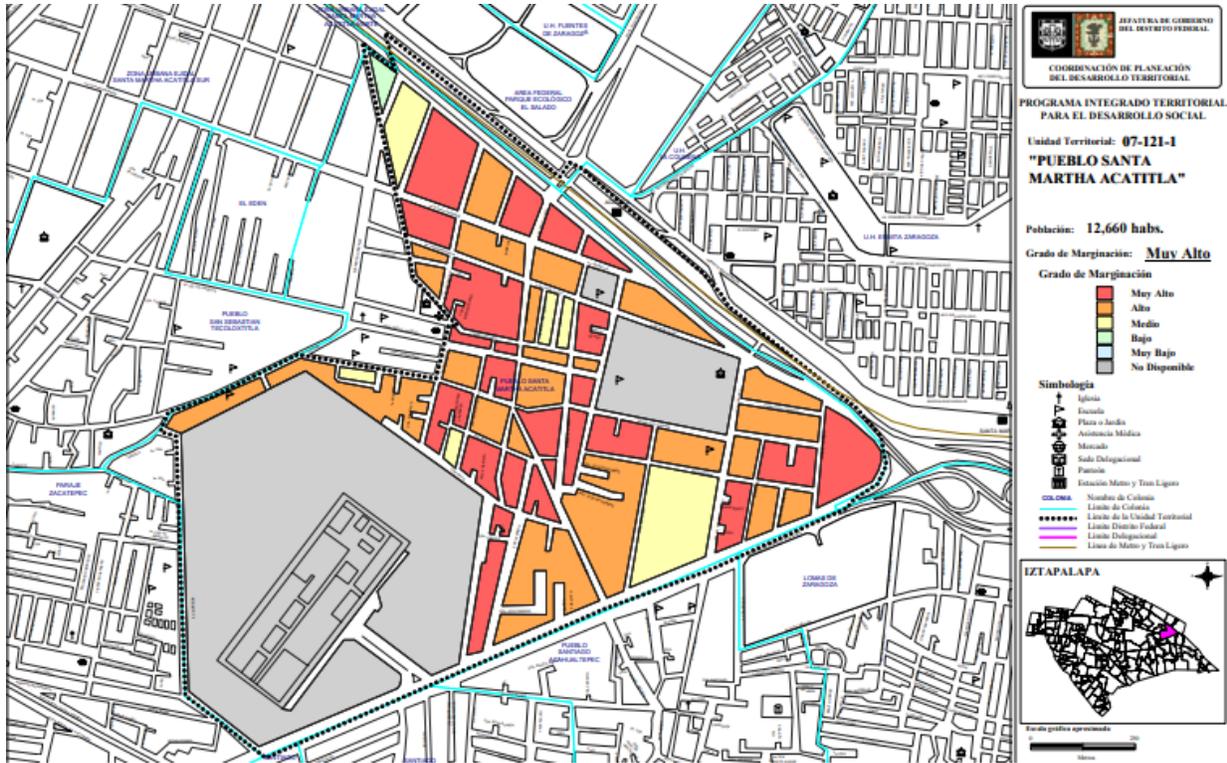
Existen además problemas urbano ambientales agudos como la escasa dotación de servicios básicos, servicios de alumbrado y pavimentación, así como concentración de basura y otros desperdicios sólidos. El mapa de riesgos de la Coordinación de Planeación del Desarrollo Territorial 2020, muestra que la demarcación en la que se encuentra asentada la escuela EBM, objeto de estudio, tiene un grado de marginación que va de alto a muy alto, de acuerdo con los datos asentados en la figura 3.

⁵ La gobernabilidad, en palabras de Aguilar Villanueva (2020) hace referencia a aquellas situaciones sociales estables y beneficiosas, presentes o futuras, que han sido, son o podrán ser el resultado de las acciones del gobierno, que es necesario hacerlas perdurables en el tiempo. La ingobernabilidad tiene un efecto contrario ya que el gobierno debe generar acciones para contrarrestar situaciones nocivas presentes o futuras. La gobernanza se refiere a demostrar que el gobierno genera acciones efectivas que den respuesta a la sociedad contemporánea.

⁶ Contrario a la topofobia, Yi Fu Tuan refiere a la topofilia como “el lazo afectivo entre las personas y el lugar o el ambiente circundante” (Yi Fu Tuan, 2007, p.13)

Figura 3.

Mapa de riesgos en Acatitla, INEGI, 2020



Nota: Imagen recuperada del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2020). *Informe sobre el grado y nivel de marginación por población.* INEGI/CONAPO.

Como se observa en este contexto general, coincidimos con Pradilla Cobos (1998), quien menciona que el empobrecimiento de la población mexicana es el resultado de una política social regresiva, individualista y mercantil que se agudiza con el estancamiento económico de 1995, causante del agravamiento de la desigualdad histórica por la concentración creciente de la riqueza de muy pocos, el patrón neoliberal de acumulación de la riqueza, la destrucción de la base productiva por la desindustrialización, la especulación bancaria y la evolución demográfica.

La crisis generó la desprotección de los sectores más vulnerables, provocando la precariedad y degradación de las condiciones materiales de sus pobladores, las migraciones a

lugares más baratos y la generación de conflictos sociales y políticos disruptivos de la vida urbana cuyas consecuencias se pueden observar en los diferentes contextos sociales hoy día, sin olvidar que es la escuela una dimensión más de la complejidad de estas problemáticas que la afectan y le otorgan sellos de identidad que se replican en sus actores educativos, o también se convierten en microespacios que reproducen conflictos.

Aunado a esto, los promotores inmobiliarios, que como se sabe, destruyen todo lo que encuentran a su paso, las tradiciones, la agricultura y las reservas naturales de un territorio, crean, por un lado, grandes edificaciones modernas para los más ricos y despojando de la tierra a los pobladores (gentrificación), quienes tienen que sobresaturar las colonias populares en las periferias como lo muestra el siguiente párrafo.

Las antiguas unidades habitacionales para capas medias o de interés social, cuyos habitantes se pauperizan, sufren un proceso de densificación, hacinamiento y desgaste físico y social, son penetradas por la violencia y pierden su habitabilidad. Algunas colonias y barriadas populares se hacen impenetrables por la presencia de bandas infantiles y juveniles o grupos de delincuentes que controlan el territorio. Parques, plazas, zoológicos, áreas deportivas, auditorios, museos, bibliotecas y otros lugares públicos, entregados a empresas privadas y sectores mercantilizados, dejan de ser objeto de disfrute colectivo, y quienes carecen de recursos para pagar la tarifa, ganancia empresarial incluida, son excluidos de ellos. (Pradilla Cobos, 1998, p 10).

Y como hemos insistido, Santa Martha Acatitla muestra los efectos de estas subdivisiones y de las marcas que dejan en los territorios menos favorecidos como se muestra en el comparativo entre las figuras 4 y 5 que representan dos vistas panorámicas disímiles de un

mismo punto geográfico. Allí se aprecia el crecimiento demográfico de 1932 a la actualidad y que en la explosión demográfica genera una marca de injusticia social y espacial, cuya explicación, como se ha mencionado, es multifactorial.

Figura 4.

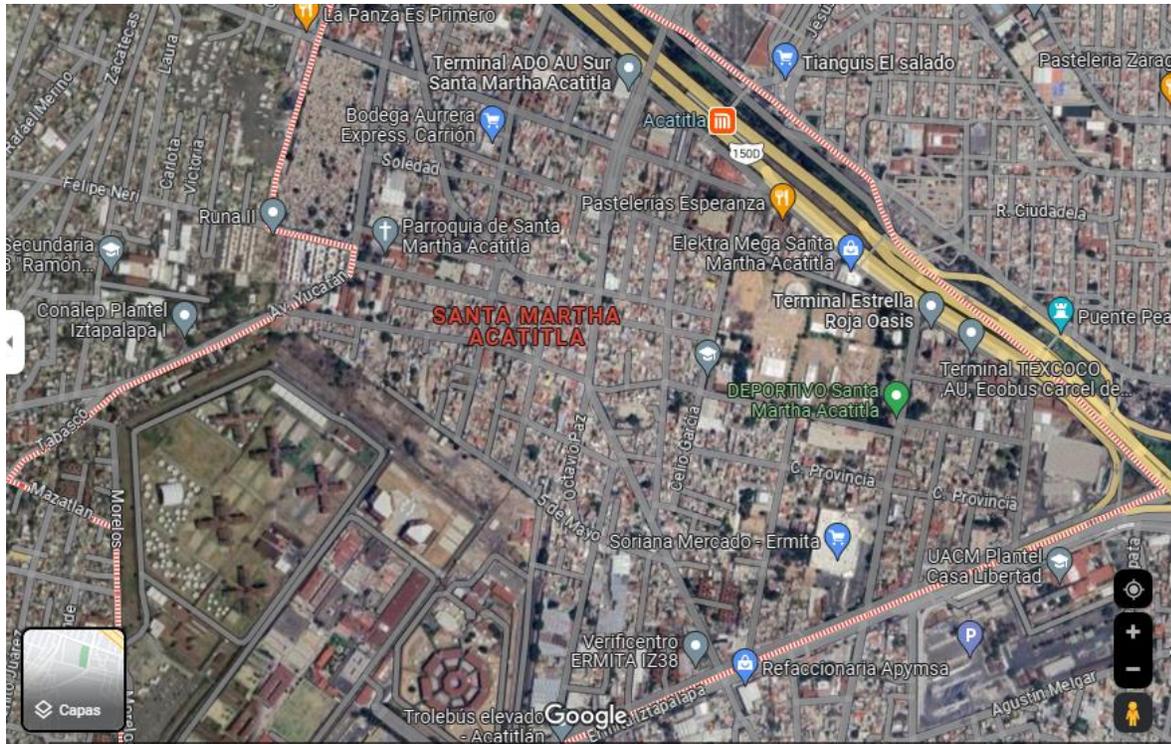
Vista panorámica del Pueblo de Santa Martha Acatitla en 1932



Nota: Imagen recuperada, el 15 de junio de 2023, de www.facebook.com

Figura 5.

Vista panorámica del Pueblo de Santa Martha Acatitla en el 2023



Nota: Imagen recuperada de Google Maps, el 15 de junio de 2023, de www.google.com

La marcada explosión demográfica concentrada en estas zonas al oriente de la Ciudad de México ha demostrado, a diferencia de otros sitios cercanos a la región como Culhuacán y Coyoacán, que gozan de mejores condiciones territoriales, revelando por contraste las desigualdades en el acceso de oportunidades, servicios y equipamientos para sus habitantes. Así vemos, que para Brennetot (2014), desde el punto de vista de la geoética, significan efectos en el territorio asimilables a una situación de injusticia espacial; pues el Estado y sus políticas de planificación y ordenamiento son los principales promotores de injusticia.

Estas desigualdades, sin lugar a dudas, tienen efecto en los procesos de segregación socio/espacial que implican el aislamiento entre las clases y la desintegración social de los

grupos más pobres que se aglomeran en áreas desprotegidas socialmente, con un alto degradamiento ambiental y un deterioro urbanístico-habitacional que, como en una espiral, generan problemáticas sociales difíciles de compensar con programas sociales de Estado. (Linares 2013).

Aún bajo esta panorámica de desigualdad, existen narrativas en los actores sociales donde confluyen, como muestran nuestros registros testimoniales, sentimientos de esperanza a objeto de construir mejores lugares para vivir. Todo esto, a efecto del reconocimiento de los derechos inherentes a la condición humana de habitar, haciendo posible hablar de justicia e injusticia, y produciendo un cambio con esfuerzos conjuntos por el bien común. En este sentido, la escuela se convierte en un lugar de observación y de generación de cambio.

Bajo esta misma lógica y considerando que el Estado debe ser garante del derecho de todas las personas a vivir en condiciones de bienestar y sano desarrollo integral, la alcaldía de Iztapalapa, en colaboración con el gobierno de la ciudad, desarrolló el proyecto de *UTOPIA*, cuyas siglas significan Unidades de Transformación y Organización Para la Inclusión y la Armonía Social, que pretende crear un proyecto profundo de transformación social y urbana para recuperar los espacios públicos y convertirlos en lugares de bienestar.

El proyecto suma en la actualidad 11 unidades instaladas exclusivamente en la alcaldía de Iztapalapa que atienden al eje de Recuperación y dignificación de los espacios públicos a través del arte, perteneciente al programa Caminos Mujeres Libres y Seguras (Gobierno de la Ciudad de México).⁷

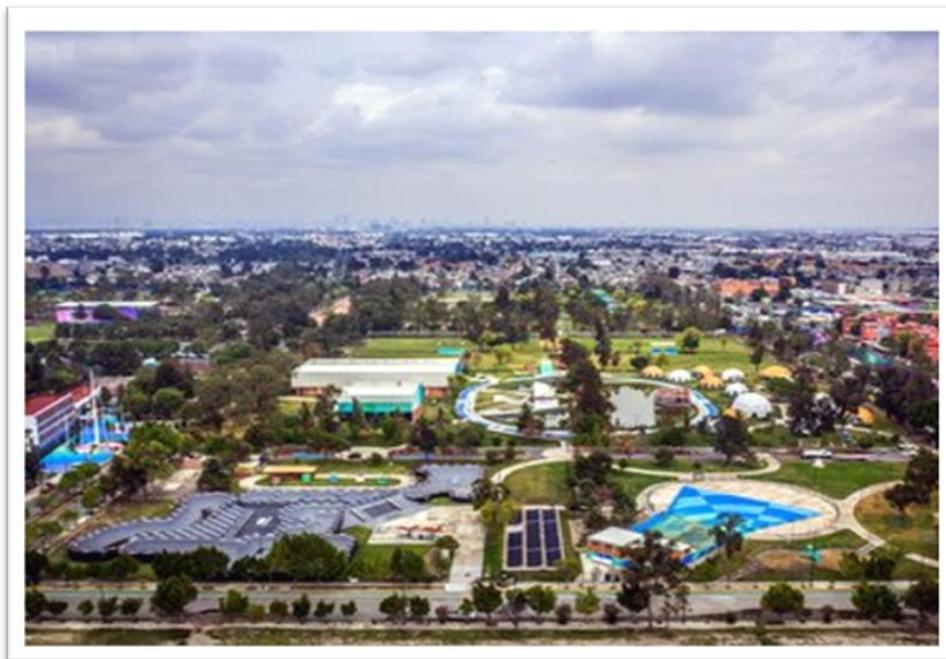
⁷ Para la alcaldesa de Iztapalapa y precursora del proyecto UTOPIA, Clara Brugada, este proyecto representa un sueño por transformar Iztapalapa y abatir las desigualdades sociales con la finalidad de que la población ejerza su pleno derecho a un ambiente sano, seguro y lleno de oportunidades para todas y todos.

Como se observa, el espacio producido en esta escala abre posibilidades para la convivencia y favorece a las colonias de Santa Martha Acatitla, Santa María Aztahuacán y San Sebastián Tecoloxtitlán. La creación de UTOPIA Tecoloxtitlán, que en náhuatl significa “Tierra de Tecolotes”, ofrece un ambiente de bienestar donde las personas pueden soñar y participar activamente. Esta unidad presta servicios como el parque urbano natural, Temazcal, Trota-pista, Espejos de agua, Casa Colibrí para atención contra las adicciones, Casa de adultos mayores, Casa #SiempreVivas para el desarrollo y bienestar de las mujeres, Huerto Sustentable, Centro de Monitoreo de Suelos, música, danza y teatro entre otras (Gobierno de la Ciudad de México).

Las figuras 6, 7 y 8 muestran vistas panorámicas de algunas UTOPIAS ubicadas en esta alcaldía.

Figura 6.

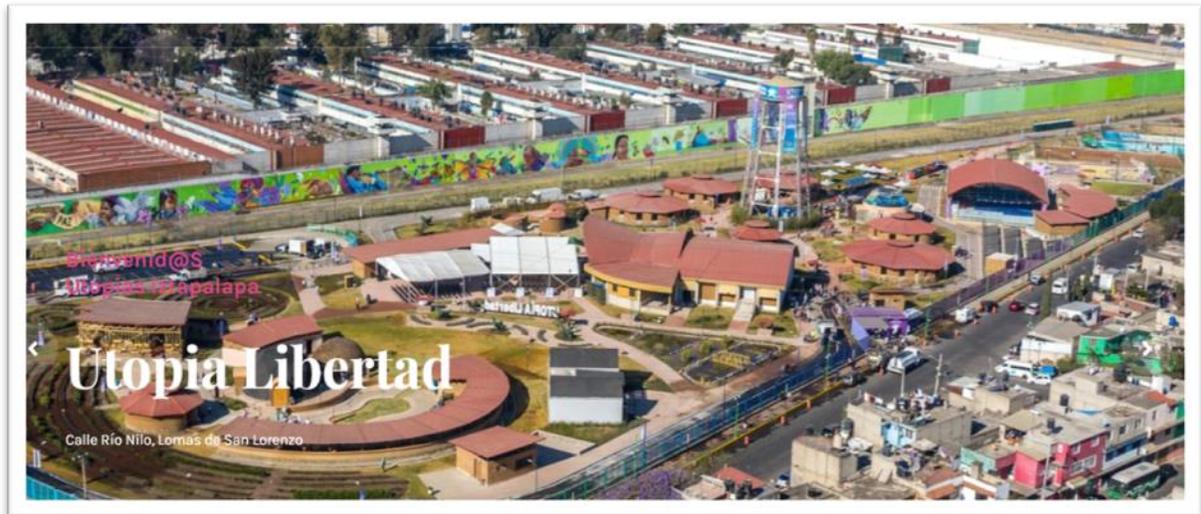
UTOPIA Tecoloxtitlán, Iztapalapa



Nota: Imagen recuperada de Google Maps, el 22 de mayo de 2022, de www.google.com

Figura 7.

UTOPIA Libertad, Iztapalapa



Nota: Imagen recuperada el 24 de octubre de 2023 de <https://www.utopiasiztapalapa.com>

Figura 8.

UTOPIA Papalotl, Iztapalapa



Nota: Imagen recuperada el 24 de octubre de 2023 de <https://www.utopiasiztapalapa.com>

Desde el punto de vista de la construcción de la paz, en lugares condenados por su geografía, existe la esperanza que significa un concepto nuevo y sinérgico de los habitantes con los lugares que ocupan, con las instituciones como la escuela en donde es posible generar transformación, ya que, como sujetos históricos que habitan territorios y tiempos concretos, también es en la escuela donde construirán identidad y se vincularán con la comunidad para dar valor y sentido a sus espacios de pertenencia.

1.2 Conflicto y violencia en zonas de alta marginación en Iztapalapa. Triángulo de Galtung, pandemia y encierro

Si concebimos a la escuela como el espacio donde se construye aprendizaje en comunidad, se intercambian valores, normas y culturas y se aprenden formas de convivencia, entonces, podremos razonar cada fenómeno que acontece dentro de ella, analizándolo desde este sistema complejo de fuerzas y flujos que la afectan.

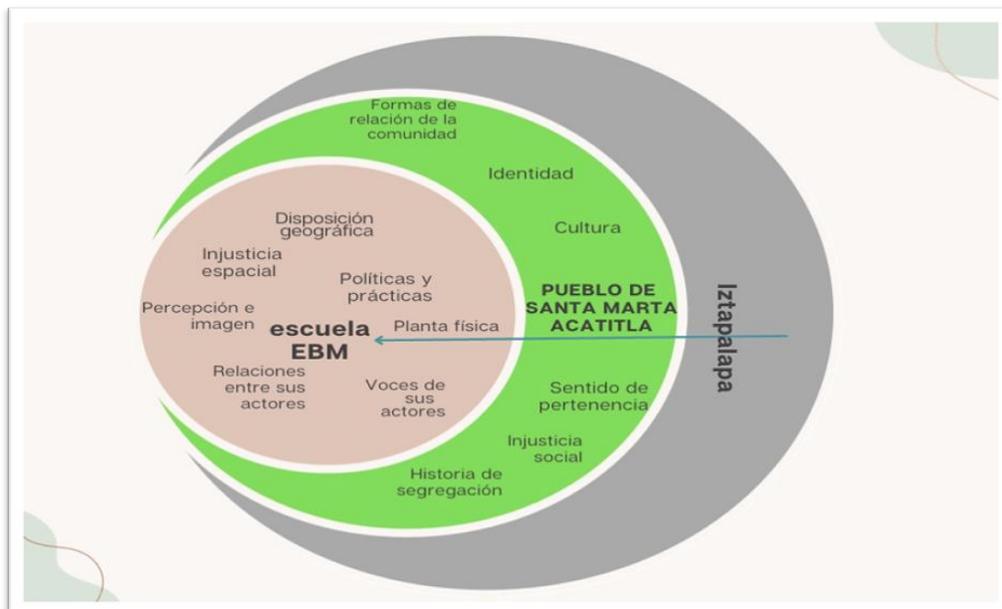
Es como recurrir a la analogía del dispositivo como “madeja” desarrollado por Foucault (1980, en Anzaldúa, 1998), quien menciona que este sistema de relaciones, es como una red de elementos diversos y líneas de diferente naturaleza, que se alejan y se acercan como vectores o tensores para seguir distintas direcciones y formar procesos siempre en desequilibrio.

Bajo esta lógica, en nuestra investigación, fue posible generar una visión menos reduccionista y más sistémica que nos permitió analizar, desde otra óptica, los conflictos suscitados en la escuela que nos ocupa y abrir posibilidades reales de transformación sobre las formas de convivir y la generación de acciones más conscientes y justas por el bien estar y el bien convivir.

Desde el razonamiento de dos sistemas concéntricos y correlativos, la figura 9 nos muestra la forma de relacionar el espacio de la escuela EBM para comprender sus dinámicas. Por un lado, se encuentra un *micro espacio* representado por el centro escolar, su disposición geográfica, su arquitectura, las voces de sus actores, los discursos, las prácticas y políticas de la institución y, en segundo plano, un *macro espacio* configurado por las fuerzas de la comunidad de Santa Martha Acatitla, que la traspasa y afecta a través de su cultura, sus formas de relacionarse, su historia de segregación e injusticia socio espacial, su sentido de pertenencia y la necesidad de permanecer en la memoria viva e identitaria. De esta forma, no hay escuela sin comunidad, o, dicho de otra forma, la escuela EBM es parte de la comunidad de Santa Martha Acatitla.

Figura 9.

Micro y macro espacio de relación de la escuela EBM.

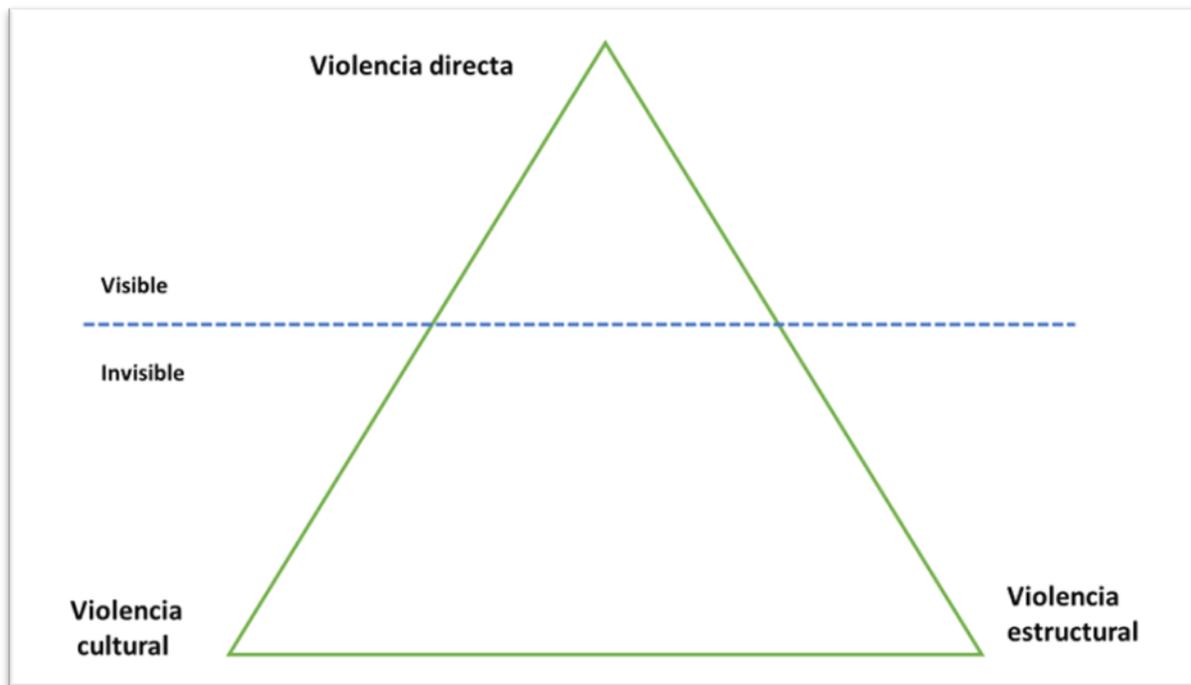


Nota: Diagrama de creación propia con uso de recursos gráficos de Canva.com.

En este entendido, observar y comprender las tensiones que se entretajan en la escuela EBM, implica hacerlo, no solo desde un enfoque intra e intersubjetivo sino desde una perspectiva intra e interdimensional configurada por todas esas fuerzas concretas que le afectan y que se posicionan en el micro y macro espacio como lo haremos a continuación, apoyándonos en el esquema de Galtung (1990) y que se muestra en la figura 10

Figura 10.

Mapa de la violencia de Galtung (1990)



Como se observa en el gráfico, la violencia directa, visible en forma de conducta no es inherente al ser humano; esta surge de una cultura violenta y una estructura que es en sí misma violenta y que se agudiza cuando se presentan, además, eventos traumáticos como la pandemia por COVID 19. Así vemos, cómo dichos episodios desestabilizan las condiciones marginales de acceso al trabajo, de las condiciones precarias del mismo, o de su destrucción ante eventos pandémicos que forzaron el encierro y con ello menguaron ingresos a los hogares, de por sí

endebles, de una sociedad marcada por la desigualdad social y territorial, como se ha mencionado en apartados anteriores.

En el año 2002, la Organización Mundial de la Salud, declaró la violencia como un problema de salud pública a nivel mundial, lo que implica una responsabilidad compartida entre el Estado, la escuela y la familia, que debe intervenir en forma multidisciplinar a través de la formación de competencias para la convivencia y la vida en sociedad.

Este problema de salud, se agudizó tras los efectos de la pandemia del SARS-CoV2, siendo los sectores más desprotegidos del mundo los mayormente afectados en términos de educación, empleo y servicios básicos, ampliando su potencial para aumentar las desigualdades sociales ya existentes; situaciones que afectaron, a qué dudar, la convivencia familiar. Según datos de la UNICEF, en el 2021 el 35.7% de los hogares con niños, niñas y adolescentes reportaron síntomas de ansiedad severa, y el 34.2% informan que las discusiones y tensiones incrementaron.

Si de por sí, la población infantil es la más vulnerable a los efectos de la pandemia, ¿qué pasa con aquellas niñas y niños confinados en hogares provenientes de contextos altamente vulnerados por la desigualdad social?

La Relatoría Especial de las Naciones Unidas (en UNICEF, 2021), puso en alerta la exposición a la violencia que enfrentan las infancias más precarizadas a partir del confinamiento, en particular en cuanto a la violencia física, sexual, y de género.

En el contexto mexicano, el 63% de las personas de uno a 14 años de edad han sido víctimas de disciplina violenta, y en el 34% de los hogares han aumentado las discusiones y tensiones, según reportes de la OMS en el 2021.

Dada la recomendación de la ONU sobre considerar los efectos de la violencia en el contexto de la pandemia como un asunto de emergencia sanitaria. La Comisión de Derechos Humanos en la Ciudad de México, en el 2020, realizó la consulta *#InfanciasEncerradas* por alcaldía, reportando que en Iztapalapa, el 43% de las niñas, niños y adolescentes de siete a 17 años se sienten preocupados por la posibilidad de que falte comida en casa y que aumente la violencia en la calle por no salir, destacando una cantidad alta de respuestas relacionadas con el miedo a la precariedad económica que impacta en el nivel de vida y en la inseguridad pública.

Los modos de vida de las personas han cambiado como resultado de los intereses económicos, políticos y sociales de las minorías hegemónicas y de la desigualdad, por lo que se ven obligados a abandonar cada vez más los lugares y asentarse en espacios marginales de la ciudad obligados a convertir sus viviendas en fortalezas en contra de la delincuencia y la violencia de las calles. Junto a este efecto de miedo en el espacio social, la pandemia produjo una contracción y abandono de las calles por el confinamiento, la vida de los habitantes de Santa Martha Acatitla siguió un curso anormal, provocando por meses, la necesidad de refugiarse en las casas, lo que, para muchos, no representó un recurso para salir adelante, sino un caldo de cultivo para roces internos.

Dada esta precariedad, se reportaron respuestas por parte de los infantes y adolescentes de Iztapalapa sobre la presencia de situaciones de violencia familiar como regaños y golpes, que generan emociones como la tristeza y situaciones de ansiedad. (CNDH, 2020).

Y es que, el aislamiento derivado del confinamiento sanitario, implicó abandonar la ciudad, y una ciudad abandonada se vuelve todavía más peligrosa, agresiva e inhumana, en palabras de Francesco Tonucci (2015).

Aun cuando la delincuencia disminuyó en las calles, los primeros meses de aislamiento (ONU, 2020), dentro de los hogares iztapalapenses, mujeres y niñas se vieron vulnerables debido a las restricciones de movilidad, lo que se reflejó en un decremento del 80% de las denuncias ciudadanas sobre violencia doméstica, por lo que se reconoce que podrían ser víctimas atrapadas con sus agresores, lo que las pondría como población de alto riesgo.

Finalmente, entre el 2016 y 2020, las colonias de la alcaldía de Iztapalapa donde se registró la mayor concentración de delitos de violación, feminicidio, acoso y abuso sexual, perpetrados por la pareja o algún familiar cercano, fueron, geográficamente y en orden de incidencia: Central de Abastos, Lomas de San Lorenzo, Desarrollo Urbano Quetzalcóatl, Santa Martha Acatitla y Santa cruz Meyehualco. (CNDH, 2020).

Como se puede observar, nuevamente Santa Martha Acatitla representa esta marca de marginalidad por violencia directa, producto de una estructura socio espacial violenta, que en palabras de Galtung (1990), va acumulando daños visibles entre quienes, sin ser actores directos, sufren en forma directa las consecuencias, quedando en la posibilidad de sumirse en la desesperanza. Esta actitud se traduce en habitantes enojados, resguardados, indiferentes, pero también, y como contraparte, en habitantes resistentes y optimistas.

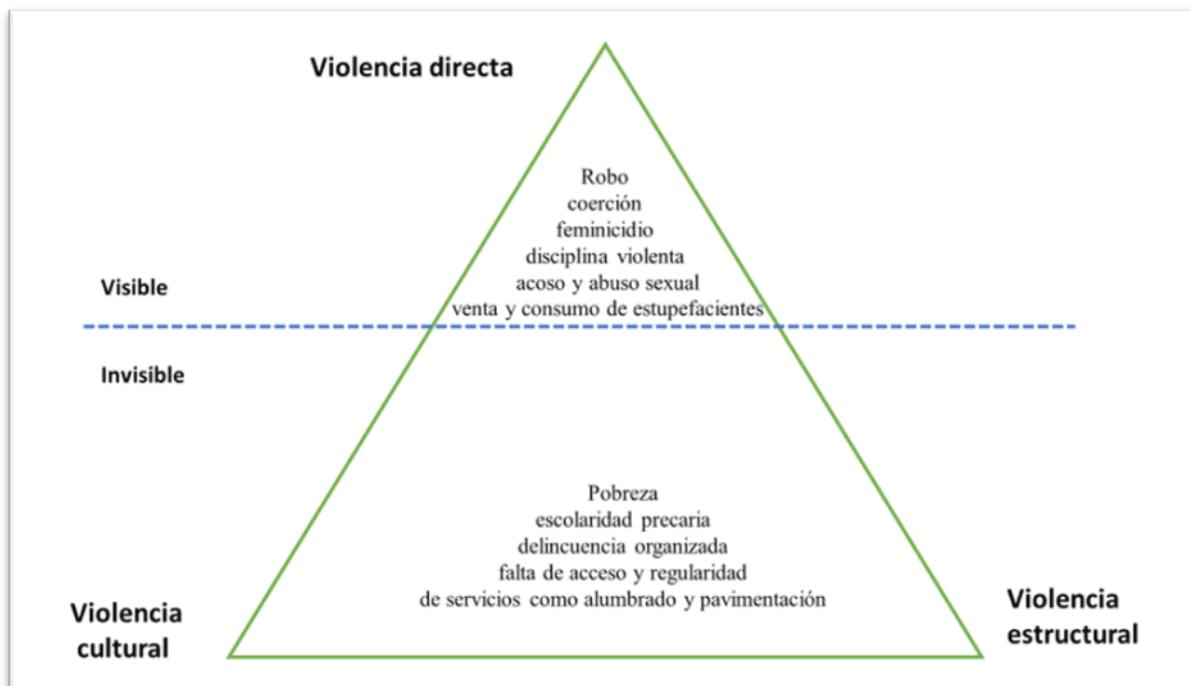
Retomando el triángulo de Galtung (1990), para analizar la violencia desatada en la alcaldía de Iztapalapa a efectos de la pandemia, y más específicamente en Santa Martha Acatitla, pueblo en el que se encuentra situada la escuela en estudio (véase figura 11) Podemos observar que la agresividad visible en forma de disciplina violenta, ultraje, feminicidio, acoso y abuso sexual, se ha agudizado aún más en las poblaciones vulnerables representadas por niñas, niños, adolescentes y mujeres. Sin embargo, no es menos importante el incremento significativo en

otras violencias directas como el robo, la coerción, delincuencia organizada, venta y consumo de estupefacientes, que rompen con el sosiego de la población en general.

Todo ello, como se ha mencionado, producto de una estructura violenta representada por las condiciones socio espaciales del territorio y de una cultura que legitima la violencia en esta zona de alta marginación, pero frente al dato duro, está la esperanza de sus habitantes.

Figura 11.

Adaptación al Triángulo de Galtung (1990) para representar la violencia en Santa Martha Acatitla a efectos de la pandemia por SARS-CoV2



Nota: De creación propia

Sin embargo, aun cuando se podría suponer un clima de desesperanza entre los pobladores de Santa Martha Acatitla, ante esta situación agravada, se observan testimonios cargados de fuerza transformadora como los que se muestran a continuación:

Lo que más me gustaría es que podamos salir a las calles, no solo del pueblo [Santa Martha Acatitla] sino de la ciudad, y que podamos decir que llegamos con vida. (GF02)

La seguridad es lo más importante, y yo creo que esa no la pagan ni los más ricos. (GF02)

Hay que enseñar a nuestras niñas a no meterse con cualquier persona que diga que las quiere y luego solo las quiere para pegarles. (GF02)

Estos testimonios, por sí mismos, rechazan no sólo la violencia directa, sino la violencia cultural que la legitima, al mencionar que es necesario educar a las mujeres para reconocer cualquier trato que las menoscabe y que atente contra su integridad.

Galtug (1990) habla al respecto sobre la paz cultural, es decir, aquellos aspectos de una cultura que sirven para justificar o legitimar la paz directa y la estructural como en el caso de los actores de la escuela EBM, quienes suman esfuerzos para recuperar espacios arrebatados por la delincuencia organizada y, lejos de contraatacar, generan lugares de lo posible para convivir en libertad, recobrando su derecho a bien vivir. Cuando estos aspectos son llevados a cabo sin imposición y con plena consciencia, entonces estamos hablando de una Cultura de Paz.

Durante la pandemia, aprendimos a convivir de manera diferente. Sin embargo, estos nuevos contextos sociales nos permitieron poner en juego nuestras competencias para establecer relaciones basadas en valores que, si bien es cierto, se entrecruzan por relaciones de conflicto. Estos, no necesariamente tienen una connotación negativa si se consideran una oportunidad para afrontar la vida desde la cultura del respeto, la convivencia democrática y la transformación social, como se mira en los testimonios de Santa Martha Acatitla y en los actores de la escuela.

Así, para la transformación de un conflicto, es importante reconocer el tipo de relaciones humanas que cultivamos y qué cultura desarrollamos en determinados contextos y lugares.

1.3 La cualidad sensible y las percepciones del entorno (topofilias y topofobias)

Ahora bien, ¿cuáles son las percepciones que los habitantes de Iztapalapa, en especial, del Pueblo de Santa Martha Acatitla, tienen de estas condiciones de segregación socio espacial y de injusticia social? ¿Estas percepciones repercuten en sus formas de relacionarse o habitar el lugar, y en especial, la escuela EBM?

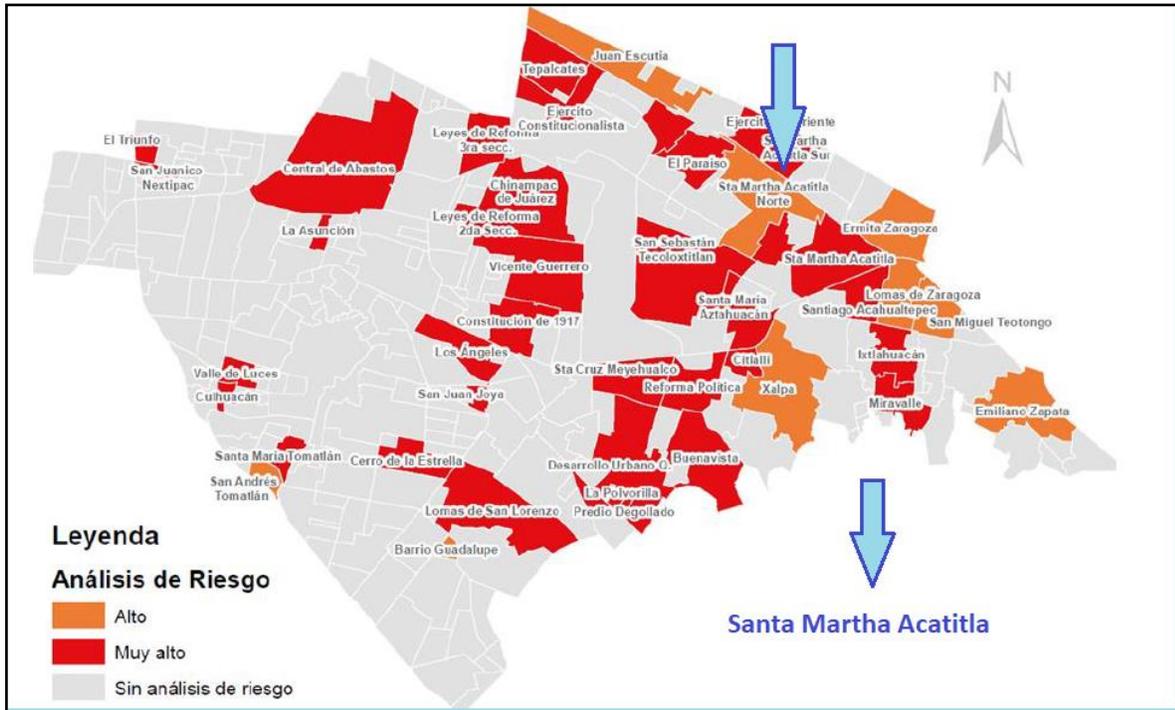
Los participantes del presente dispositivo, pertenecen a uno de los ocho pueblos indígenas que conservan la lengua náhuatl en el 3% de la población. Pese a que sus habitantes no se reconocen como indígenas, si hablan de sus raíces y conservan expresiones culturales que les da unidad e identidad. (Gobierno de la Ciudad de México, 2023)

Como se ha mencionado, Santa Martha Acatitla ha transformado su territorio gracias a la expropiación de sus ejidos agrícolas y la construcción de asentamientos urbanos irregulares y unidades habitacionales para trabajadores, las cuales son de bajo presupuesto. Esto, sin lugar a dudas, es un indicador socioeconómico de la población.

Al respecto, se observa en la figura 12, el pueblo junto con otras 44 colonias, es considerado un lugar de muy alto riesgo de acuerdo a su incidencia delictiva por faltas como robo, extorsión, violencia familiar, delitos contra la mujer, conductas antisociales, consumo de alcohol, drogas y la apropiación del espacio público para la realización de actividades ilícitas como la venta ilegal de autopartes y estupefacientes, así como la gobernanza ilegal. (UNODC, 2022).

Figura 12.

Resultado de nivel de riesgo, Pueblo de Sta. Martha Acatitla



Nota: Tomado de UNODC, 2022

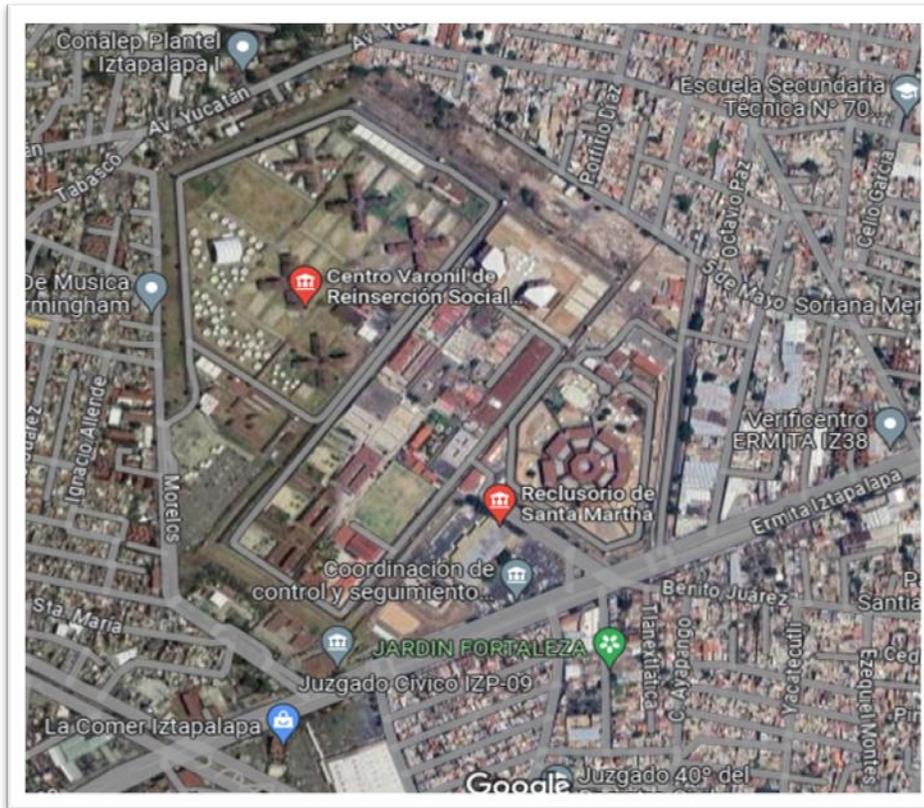
En el contexto de desigualdad y de violencia que se ejerce sobre el espacio, los centros penitenciarios usualmente se concentran en las zonas marginales. En Iztapalapa se localizan, además, cinco de los diez centros penitenciarios, con una población de 12,150 reclusos, de los cuales 1,379 son mujeres. Algunos habitantes de los pueblos y colonias aledañas, han migrado a esta zona debido a que algún familiar se encuentra recluido en cualquiera de estos centros de reclusión. Con esto, se genera un tipo de desplazamiento y asentamiento ligado al espacio penal, cuya incidencia en la escuela aporta una variable a mirar.

La arquitectura de este penal es impresionante, sus bardas de concreto, sus edificios, sus áreas de visita y oficinas ubicadas en el perímetro, contrastan con el festín de puestos que invitan

a los visitantes a comprar comida y presentes para sus familiares reclusos. La figura 13 muestra una vista panorámica del lugar.

Figura 13.

Vista panorámica del Penal de Santa Martha Acatitla y Centro Varonil de Reinserción Social en la alcaldía de Iztapalapa



Nota: Imagen recuperada el 08 de noviembre de 2023 de google.com

Este lugar emblemático forma parte de la geografía de la zona, por lo que el presente dispositivo intenta recuperar las sensaciones y percepciones que se tienen sobre él. Contrario a lo que se podría suponer, es curioso observar en los testimonios de los habitantes vecinos, los sentimientos polarizados sobre este, ya que algunas familias comentan beneficiarse de este centro, mientras que otras lo perciben como un espacio lúgubre.

Las percepciones de los habitantes de Santa Martha Acatitla, no difieren respecto a las percepciones que los pobladores de Iztapalapa tienen sobre el lugar que habitan. En el último trimestre de 2020, el 93.1% manifestaron sentirse inseguros en los espacios de su entorno como lo muestra la figura 14.

Figura 14.

Porcentaje de personas que perciben inseguridad en distintos espacios de Iztapalapa

Transporte público	Cajero automático en vía pública	Banco	Calles	Parque o centro recreativo	Mercado
 93.1%	 86.4%	 81.7%	 75.8%	 63.5%	 62.4%
Carretera	Trabajo	Automóvil	Centro comercial	Casa	Casa
 60.2%	 53.5%	 51.9%	 45.6%	 35.8%	 33.8%

Nota: Imagen obtenida de la Encuesta Nacional de Seguridad Pública, INEGI-ENSU, 2020

Como podemos observar, el 93.1% de las personas encuestadas, perciben inseguridad al abordar los transportes públicos; el 86% al utilizar los cajeros automáticos y el 81.7% al entrar a los bancos. Sin embargo, más del 50% de la población considera espacios de temor las calles, los parques recreativos y el mercado y casi el 40%, la casa y la escuela.

Pero, ¿cómo explican esta sensación que afecta el espacio en común? Cuando las personas actuamos en un lugar, se generan emociones o sentimientos que influyen en su forma de razonar el espacio y en las representaciones sociales o colectivas. Estas representaciones

pueden manifestarse en miedo hacia la región que se habita como una especie de *paisaje del temor* (Souto, 2018, Tuan, 2007).

En palabras de Reguillo (2000), aunque el miedo es una experiencia individualmente experimentada, también es socialmente construida y culturalmente compartida. Esto implica que es la misma sociedad quien genera marcas de miedo, amenaza y peligro en los territorios, lo que genera reacciones estandarizadas y códigos no escritos como si fueran “*manuales de supervivencia urbana*”. Prescriben y proscriben en las prácticas del lugar y a través del tiempo, la conducta y modos de percibir de sus habitantes, que en las lecturas conexas de los modos de percibir un lugar construyen afectos y desafectos. (Tuan, 2007 y Relph, 1976).

Por ello, no es difícil ver las coincidencias de la población estudiada en el tipo de respuestas dadas en la Encuesta Nacional de Seguridad Pública (2020), los testimonios que recabamos y la forma en que generan estrategias de cuidado y protección, ya que la mayoría coincide en sentirse más seguros en la casa, aun cuando tienen que utilizar mecanismos de seguridad para proteger su integridad como rejas, protecciones y candados. Además, para considerar la posibilidad de salir de sus hogares, procuran lugares más concurridos y en horarios flexibles. Sumado a ello, la organización de grupos de defensa.

Estas prácticas, suponen la fragmentación del lugar en espacios habitables seguros y de riesgo que alteran la vida del espacio público. De igual modo, implica el establecimiento de límites y fronteras que dan identidad a los pobladores y que excluyen a quienes no son vistos como iguales o a quienes, por alguna razón, representan alguna amenaza para el lugar. Si hay una territorialidad, se encuentra en estas zonas de marginación moderna, la violencia y las tensiones de sus habitantes.

La simbolización del espacio y su relación con el miedo, supone una tipología que va desde la seguridad de la casa hacia la inseguridad de los espacios públicos como la escuela o el barrio; obligando a los habitantes a replegarse o generar estrategias de seguridad que van desde encerrarse hasta atacar como la mejor defensa.

Figura 15.

Espacios públicos en el pueblo de Santa Marta Acatitla, cercanos a la escuela EBM



Nota: Imágenes obtenidas por Sara Negrete Rivera e Irma Noguez Verde, Iztapalapa, 2022

Las marcas espaciales que se van produciendo a efecto de interactuar en el espacio geográfico o a través de una *cualidad sensible*, son básicamente una sensación espontánea sobre el sitio a partir de sus percepciones (Kevin Lynch, 1992).

Así, estas construcciones sociales se van gestando con la interacción entre las personas y sus espacios generando imaginarios que determinan su relación con el territorio habitado,

configurando lugares inseguros o topofóbicos o en el pliegue de las insignificaciones, los “no lugares” (Auge, 2000). Es decir, espacios de tránsito que no significan nada o que no existen o son indiferentes.

Precisamente, para analizar estos imaginarios colectivos sobre las sensaciones de temor e inseguridad por parte de los pobladores de un lugar, el presente dispositivo ha utilizado las cartografías participativas, que en palabras de Santos (2003, en Valderrama, 2013) son construcciones creadas por los habitantes de un territorio, para representar mediante mapas, lugares, problemáticas y soluciones a través del diálogo y la participación conjunta.

En este caso, se analizaron desde dos perspectivas que consistían en identificar los “puntos calientes”, es decir, desde la “geografía del delito”, para posteriormente contrastarlos con zonas críticas de percepción de inseguridad, o lo que se denomina la “geografía de la percepción”. (Avendaño y Mape, 2017)

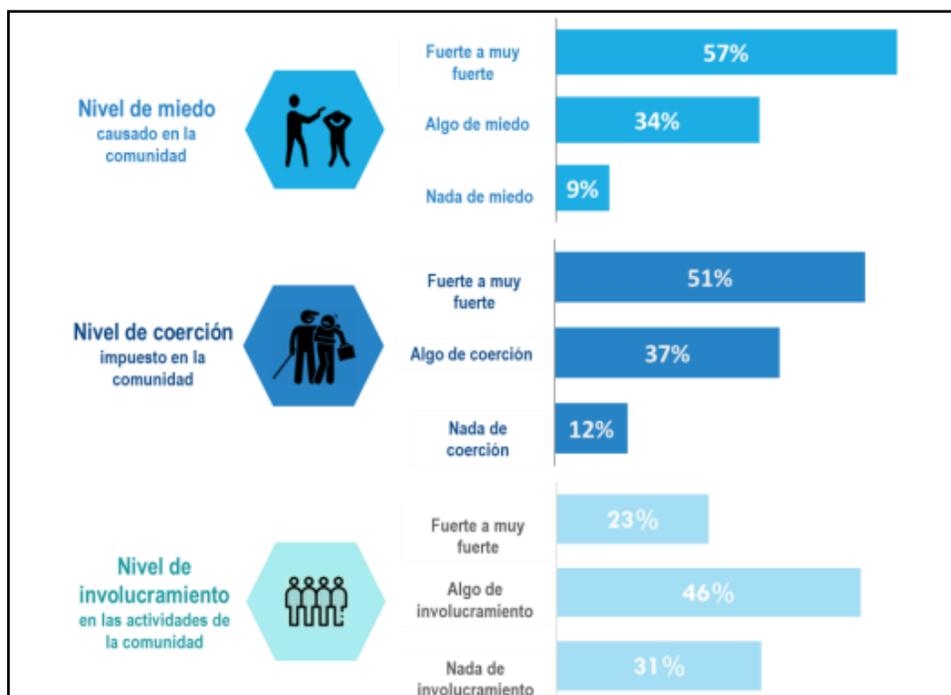
Pero, no solo existen las marcas espaciales como parte de los procesos simbólicos de los habitantes, también existen los rostros del miedo o del delincuente, asociados a determinadas características físicas y vinculados al delito y al vicio. Asunto que genera prácticas de exclusión, estigmatización o etiquetación, como se desarrollará en apartados posteriores.

Para averiguar más sobre estas cualidades sensibles, el Centro de Excelencia para Información Estadística del Gobierno, Seguridad Pública, Victimization y Justicia 2020, encuestó a oficiales de policía respecto a la forma en que perciben el miedo, la coerción y el involucramiento que imponen los diferentes grupos delincuenciales dentro de la comunidad que protegen. Los oficiales han atestiguado que el 57% de la comunidad siente un nivel de miedo que va de fuerte a muy fuerte y el 51% percibe un nivel de coerción causada por estos grupos

delictivos entre fuerte y muy fuerte; reportando que únicamente el 12% de la población se siente segura y sin temor. La figura 16 muestra los resultados de esta encuesta.

Figura 16.

Atestiguamiento de los oficiales de policía sobre el miedo, coerción e involucramiento impuestos por los grupos delictivos organizados en la comunidad



Nota: Datos obtenidos de la Encuesta Nacional de Seguridad Pública, INEGI-ENSU, 2020

Nuevamente, partimos de la premisa de que no existen lugares condenados por su geografía y que las marcas que van dejando las formas de interrelacionarse con el espacio, pese a las marcas de violencia, pueden cambiar en su cualidad sensible hacia espacios comunitarios libres y seguros, como un derecho inalienable del ser humano. En este orden de ideas, los relatos cargados de esperanza por parte de las y los participantes de la EBM son un testimonio de fuerza basada en el poder de transformar, en la capacidad de tomar o exigir lo que por derecho les corresponde y de realizar acciones conjuntas por el bien común como se refleja a continuación.

Las niñas no tienen por qué cuidarse de caminar por las calles sin que las maloreen [acosen] (F3S10)

A mí me gustaría poder tomarme un helado en el kiosco sin pensar que van a llegar los chamacos a drogarse. (F2S7)

Eso de hacerles un jardín está chido. (F1S4)

El reconocimiento de las sensaciones que se originan al transitar sus territorios y la necesidad de estar en un lugar, de vivir y convivir, permiten abrir la crítica a la justicia espacial. Hoyuelos (2005) menciona que todos los niños tienen derecho a un espacio escolar agradable donde sus muros no centralicen el poder que ejercen los adultos. Como se hace en las fábricas y las prisiones, ya que una escuela subalterna no es creadora de cultura sino replicante de lo instituido; por lo que aboga para que sean los entes locales quienes generen su propia arquitectura escolar.

La escuela es una institución de creación escolar no aislada del territorio urbano y social, por lo que las calles, plazas que las circundan, también deben ser vistos como espacios educativos de la institución o conexos con ella, los perímetros de la escuela toman importancia, no solo por su contigüidad, sino por su comunicación y flujo.

1.4 La escuela Efraín Bonilla... un microespacio de posibilidad

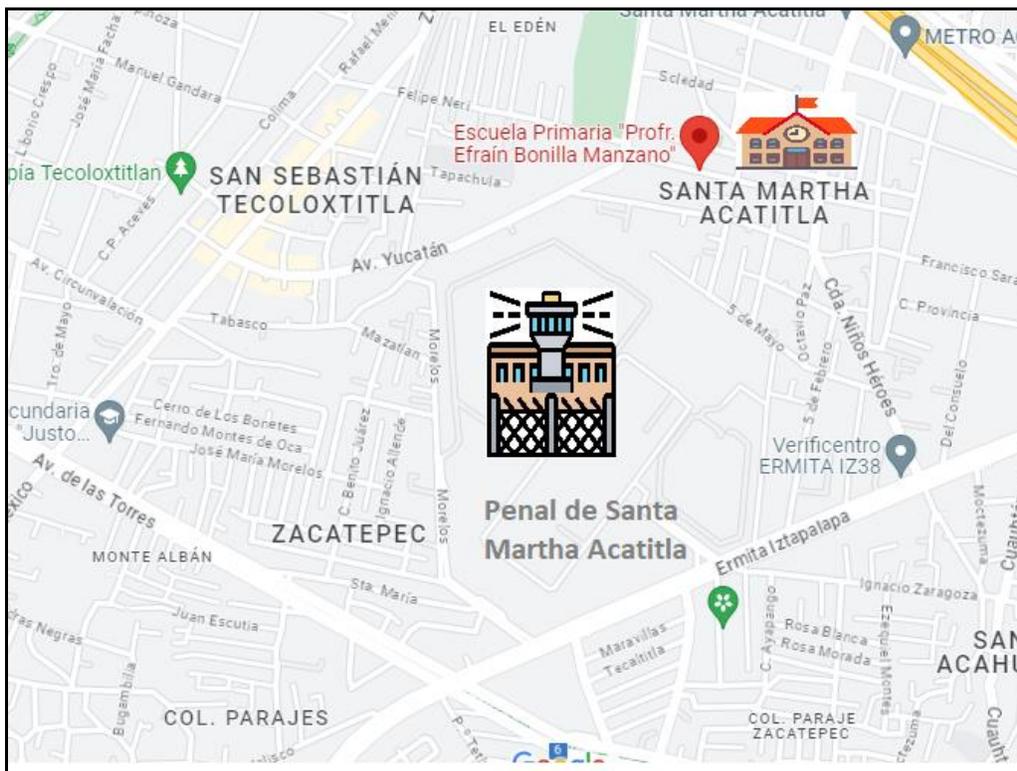
En medio de la desigualdad generada por diversas causas como hemos visto, es posible también reconocer espacios de esperanza, lugares que se envisten de una cualidad sensible positiva que favorecen a su vez espacios de convivencia. La escuela EBM es una de ellas.

El plantel colinda al norte con los Centros Femenil y Varonil de Reinserción Social de Santa Martha Acatitla, una marca perceptiva importante. Al oriente colinda con los Pueblos de San Sebastián Tecoloxtitlán y Santa María Aztahuacán; por lo que conserva los usos y costumbres de estas demarcaciones sobre las que se superpone, según hemos evidenciado y observado, una cultura de la violencia que “se va llevando” como dicen sus habitantes.

El siguiente mapa (figura 17) muestra la ubicación geográfica del inmueble escolar. Como se observa, al norte se encuentra la Parroquia de Santa Martha Acatitla, el mercado y el kiosco, lugares de los cuales se hablará posteriormente.

Figura 17.

Ubicación en el mapa de la escuela primaria Efraín Bonilla Manzano



Nota. Imagen recuperada el 08 de noviembre de 2022, de www.google.com

El espacio visto desde la Cultura de paz es también el lugar de construcción de vínculos y relaciones mediadas por una ética y por una consciencia de que se vive en comunidad. En este sentido un dispositivo orientado a partir de estas nociones y del diálogo abierto con los habitantes y usuarios de los espacios permite crear condiciones para la transformación y el cambio con incidencia transformadora en lo socio/espacial.

Esta misma visión la comparte la UNICEF (2021) en apoyo con la alcaldía de Iztapalapa a través del Programa de Bienestar Social de la Ciudad de México, que ha beneficiado a la zona con los programas de *Auxilio escolar para las niñas y niños*, *Camino de Mujeres libres y seguras* y *Unidades de Transformación y Organización para la Inclusión y Armonía Social UTOPIAS*; que pretenden brindar espacios de atención para el combate a la desigualdad, inseguridad y la prevención de comportamientos antisociales y delictivos.

Los proyectos han contribuido además en las mejoras estructurales de la escuela, con la finalidad de crear espacios agradables para las y los alumnos; por lo que antes de la pandemia fueron entregadas a las autoridades escolares, las instalaciones reformadas con bardas perimetrales, rampas, áreas de servicio y jardines como se muestra en las siguientes figuras.

Figura 18.

Puerta principal de la escuela EBM



Nota. Fotografía tomada por Sara Negrete, Iztapalapa, marzo 2022

Figura 19.

Salones de la escuela EBM



Nota. Fotografía tomada por Sara Negrete, Iztapalapa, marzo 2022

De acuerdo con el diagnóstico de la escuela, ciclo escolar 2020 - 2021, El 20% de la población estudiantil se encuentra bajo la custodia de las y los abuelos u otros familiares, quienes fungen como tutores no legales, debido a que los padres, se encuentran recluidos o trabajando ilegalmente en los Estados Unidos.

En su documento Plan Escolar de Mejora Continua PEMC 2020 - 2021, la escuela muestra preocupación sobre problemáticas de violencia verbal entre sus estudiantes y la forma en que son resueltas entre familias y docentes, atribuyendo sus causas a la situación del alumnado y el desinterés familiar.

Dentro del dispositivo diagnóstico, mis sujetos de intervención fueron la directora escolar, la docente de quinto grado, la maestra especialista de la UDEEI y las familias de las y los niños. Con ello pretendía conocer la percepción que estos actores educativos tenían sobre las alumnas y alumnos que se involucraban en un conflicto y cómo esto influía en la resolución del mismo. Sin embargo, observé que el conflicto iba más allá de una situación habitual derivada de desacuerdos por incompatibilidad de posiciones.

Se observaban, además, situaciones de violencia dentro del aula, producto de intimidaciones por parte de algunos alumnos, quienes amenazaban con resolver los conflictos a través de la intervención de familiares que pertenecían a grupos delictivos. Esto provocaba entre la población escolar miedo e inseguridad.

De igual forma, las entrevistas a docentes y familias desarrolladas durante el periodo de diagnóstico, arrojaban situaciones altamente sensibles, difíciles de describir en este texto, pero que son reflejo de una sociedad que ha normalizado actos de violencia producto de la injusticia social, la inseguridad, la desigualdad y el abuso de poder.

Desde este contexto, no fue difícil observar posiciones entre el deseo de algunos habitantes por emigrar a zonas más seguras o de mejorar las condiciones de su espacio habitable como una suerte de transformar la sensación de pertenencia con el lugar, lo que implica una topofilia.

Con estas observaciones, la visión sobre los niños y niñas que se involucraban en el conflicto, sería muy reducida si se limitaba exclusivamente al espacio situado dentro del aula, o se centraba directamente en los protagonistas; por lo que retomo las palabras de Aguilar, Sandoval y Lira (2016) acerca de que “la convivencia en la institución escolar está sujeta a dos sinergias: la interna entre los alumnos, maestros y administrativos y la externa, en lo inmediato que se refiere a la relación entre la institución escolar y los entornos de la familia y la comunidad”. (p.61). Nosotros, como se observa, tuvimos un lugar privilegiado desde el enfoque de la escuela abierta.

Nuestro proceso de *Investigación- Acción Participante*, permitió observar que los muros de la escuela han trascendido el micro espacio geográfico, para transitar hacia un macro espacio representado por las problemáticas sociales de la comunidad, derivadas de la desigualdad social y territorial, que se reflejan directa o indirectamente en la convivencia escolar.⁸

Con esta reflexión, habría que ir más lejos y conocer las perspectivas que los habitantes tenían sobre el lugar donde se construían sus relaciones y que atravesaban el espacio escolar, y cómo creaban significados en los lugares que habitaban, esto con la finalidad de entender sus efectos en la convivencia dentro del aula y la escuela.

⁸ Osorio (2008), identifica los hechos de violencia social que irrumpen las aulas como una categoría más que coexiste al interior de una escuela. (en Aguilar, Sandoval y Lira, 2016)

Dentro de la investigación, conocer todos estos factores significaba pasar de la consideración limitada de que las violencias dependen de rasgos personales que estigmatizan a los individuos y los hacen atribuibles a un destino poco promisorio y la idea de espacios marginales y asumir la desigualdad social como un efecto de la violencia estructural, que es necesario combatir con una educación basada en los derechos fundamentales del ser humano (UNODC, 2021). Por tanto, mostrar las conexiones espaciales de una escuela conectada con otros espacios que explican no solo el triángulo de la violencia, sino que plantean las tensiones y la idea de una escuela activa concebida como un nodo, implicaría abrirse a un espacio transformador y de justicia y esperanza, como lo es la escuela EBM y como mostramos en Cuevas y Negrete (2022).

II. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPANTE (IAP), EL ESPACIO, EL SER INACABADO

2.1 Aspectos teóricos

Las escuelas son concebidas como aquellos lugares privilegiados para el desarrollo de capacidades, habilidades, producción y transmisión de saberes. También son microespacios sociales en los que se producen y construyen relaciones que pueden favorecer o alterar la convivencia.

Desde este punto de vista es posible plantearse interrogantes que puedan orientar la mirada crítica de la escuela. Esto, dentro de un marco de convivencia, Derechos Humanos, conflicto, violencia y Cultura de paz. Permite abrirse al campo de las especulaciones teóricas y a construir desde la base empírica, desde la apuesta inductiva a revisiones teóricas, aplicarlos e inclusive innovar enfoques.

En este sentido, el presente capítulo tratará aspectos relacionados con la necesidad de transformar espacios socialmente marcados como marginales, apelando a las acciones por el bien común de sus habitantes, quienes, conscientes de que son seres en constante construcción, que comparten sellos identitarios dentro de un territorio, recuperan la esperanza por crear espacios más habitables para sí y para el futuro.

2.1.1 Entre la injusticia social/espacial y la transformación de los espacios de convivencia. Preguntar desde el lugar

La escuela puede ser abordada desde una perspectiva espacial. En tal sentido y concebido como espacio escolar donde está el resultado de acciones sociales que le brindan significado. El tema del espacio, en palabras de Foucault (1980), constituye una dimensión que redefine los abordajes de las ciencias sociales en el siglo XXI. Lejos de ser una visión profética, es un giro

que supone considerar las problemáticas sociales y culturales en términos de la doble naturaleza del lugar de poder y vigilancia, y espacio configurado por discursos, percepciones y hábitos. Sitio que implica a nuestros actores sociales.

Esta doble naturaleza se expresa también en relaciones de posibilidad o de limitante de los espacios. En este caso, y aplicado a la vida social de la escuela EBM, expresan de igual manera la posibilidad de la convivencia de los diversos actores sociales que integran la comunidad educativa y expresan su fisura o ruptura, o lo que es similar, el de la desigualdad presente por muchas causas. Todo esto implica preguntarse cómo estos actores perciben, narran y viven su escuela, y cómo ésta, se relaciona con los otros espacios y territorios que configuran la vida de los actores sociales y, en consecuencia, el ritmo de sus relaciones.

Habitar el espacio, y ser usuario de él, implica reconocer las conexidades y contigüidades que hemos mostrado en el diagrama del capítulo 1 (véase figura 1, p.15).

En el contexto latinoamericano, las ciudades y sus dimensiones (colonias, barrios, alcaldías), son expresión de contradicciones. Están compuestas de espacios fragmentados y atravesadas por percepciones y anhelos sociales y, en ellos y en función de esta condición perceptiva del espacio asociado a la esperanza, como sostenemos nosotros, están las escuelas. Estas juegan o pueden jugar un papel de potencia y energía transformadora de los conflictos y las relaciones de convivencia.

El dispositivo de Intervención Acción Participativa (IAP), como lo hemos mencionado, se instala y toma consistencia en el espacio de la escuela EBM, y, desde ahí, permite escuchar las voces de sus actores: niñas, niños, familias y docentes que hablan sobre la forma en que se perciben como una comunidad capaz de imaginar espacios posibles y hacerlos realidad. De

recuperar lugares y abrirse a tiempos mejores, de tejer historias nuevas que transforman las maneras de vivir y convivir en un territorio históricamente lastimado por las injusticias sociales y espaciales.

Se busca traspasar el micro espacio de la escuela para trascender en acciones por el bien común cuyo fundamento es el reconocimiento de estar en un lugar y de transformarlo a partir de la participación de todas y todos los actores sociales.

Preguntar desde el lugar, como lo menciona Tubino (2019) les ha concedido la oportunidad de crear narrativas que construyan realidades colectivas. Todo esto a partir de las memorias del pasado vivido y de la naturaleza de las relaciones presentes para fortalecer sus identidades culturales de resistencia y defensa frente a una violencia directa y simbólica. Así, se han abierto al desarrollo de sus capacidades de lucha en recuperación de los derechos negados o perdidos. Todo ello desde la escuela, como primer espacio de lo posible y eje generador del cambio.

A) Espacios y territorios: escuela y comunidad. Transformación, la escuela como centro

La escuela EBM, se circunscribe en un espacio configurado por dimensiones que van de lo micro (plantel) a lo macro (comunidad, alcaldía, ciudad, nación) y por fuerzas representadas por prácticas sociales, políticas y culturas propias de la institución escolar, así como por condiciones económicas, geográficas, sociales y culturales que la afectan en diversas formas. Esta condición nos obliga a reconocer el enfoque del conflicto y su solución, no desde una visión reduccionista limitada a relaciones entre los actores escolares, sino desde una perspectiva espacial, y, en particular, desde el espacio social. Al respecto, la escuela no se puede entender como un “receptáculo vacío e inerte”, así sostiene Lefebvre (2013) al concebir el espacio como producción social al afirmar que:

Un producto (...) resultado de la acción social, de las prácticas, las relaciones, las experiencias sociales, pero a su vez es *parte de ellas*. Es soporte, pero también es campo de acción. No hay relaciones sociales sin espacio, de igual modo que no hay espacio sin relaciones sociales. (2013, p.13)

Para comprender esta perspectiva más amplia del espacio de la escuela, López Levy y Ramírez (2015) mencionan que existe un manejo polisémico que puede ser entendido desde el campo de la física, arte, sociología, urbanismo y geografía; influyendo además el momento histórico, así como el lugar desde donde se piensa y la ideología que está detrás de quien lo concibe. De esta forma, su estudio desde un enfoque social, implica tomar en consideración una serie de relaciones de coexistencia donde se construyen vínculos que llevan a la transformación, percepción y representación de la realidad.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) comparte este enfoque al concebir a la escuela como un espacio social afectado por otras dimensiones tales como: la comunidad, el país y el mundo; las cuales dan origen y sentido a las formas de relacionarse social y pedagógicamente. Igualmente, en el desarrollo de capacidades para aprender, participar, hacer, ser y convivir. El espacio escolar es pues, una dimensión compleja de interacciones materiales y no materiales.

Desde un primer plano, la NEM, en su propuesta curricular 2022, ubica a la escuela en el marco de la comunidad; entendida esta como el espacio social, cultural, político, productivo y simbólico desde el cual, las y los estudiantes se servirán y servirán, desde un marco que se intenta justo, equitativo, participativo y democrático (pág.78). Así pues, se estaría rompiendo con

los viejos paradigmas tecnocráticos del alumno como centro del aprendizaje⁹ y recuperando el modelo escuela - comunidad - territorio, como se refleja en el siguiente párrafo:

Las escuelas son parte de un conjunto de relaciones que producen espacios que confluyen en el tejido productivo, la ciencia, la tecnología, la familia, los saberes originarios, el medio ambiente, el Estado, las instituciones y sujetos de la sociedad en un enjambre de relaciones y prácticas sociales, culturales, ambientales, económicas o políticas con intereses que se expresan en múltiples escalas; local, regional, nacional e internacional. (p, 69)

Por tanto, para el estudio de las relaciones que se gestan en la escuela EBM, la misma, no debe considerarse como un lugar aislado de la comunidad, ya que es en ella donde se construyen relaciones de coexistencia entre sus habitantes y el espacio habitado por ellos mismos que la representan, traspasan, configuran y transforman. No es pensable una escuela cerrada, pues, como se sostiene en nuestro dispositivo, ésta se encuentra surcada por problemas que no son solo exclusivos del espacio interno.

Así, la escuela EBM es una experiencia más que se relaciona con otras vivencias dentro de la comunidad de Santa Martha Acatitla, como las formas en que se construyen las historias de las personas originarias y sus relaciones con los nuevos habitantes y sus tradiciones como las fiestas patronales de su iglesia. Los eventos en la plaza pública, las oportunidades de desarrollo que ofrecen el deportivo y las UTOPIAS, así como las verbenas del penal y otros espacios que contribuyen con la identidad y formas de relacionarse en el territorio. Todo este conjunto, toma

⁹ Este era el punto de partida del enfoque de competencias donde la responsabilidad se reducía al margen de la acción social y afectiva del individuo, y con ello su relación con la comunidad.

otra visibilidad en la medida en que el espacio se convierte en una dimensión de las prácticas sociales.

En relación al concepto de territorio, durante mucho tiempo, en América Latina, existía una tendencia por utilizar esta categoría sobre la del espacio, región, o lugar. Sin embargo, López Levy (2012, en López Levy y Ramírez, 2015) menciona que socialmente el territorio tiene que ver con la recuperación de identidades culturales y su vinculación con la tierra y sus recursos. Por tal razón, no solo es una porción de la superficie terrestre delimitada geográficamente ni una categoría polisémica como lo es el espacio. El territorio, vincula a la sociedad con la tierra y con la naturaleza, desde su apropiación, uso o transformación que implica una perspectiva política y cultural. En el caso que nos ocupa, junto a estos valores y fenómenos, se agrega la propia trama urbana; Santa Martha Acatitla es pues, un territorio dentro de otro territorio (Iztapalapa).

Por un lado, tiene una dimensión política y por otro, una dimensión cultural, ya que no solo se marcan con límites visuales, físicos y concretos, sino con los mecanismos simbólicos como la forma de vestir, habitar, hablar o conservar los usos del lugar; de modo que las personas se reconozcan y hagan comunidad. Todo esto en la medida en que sus vidas se explican por medio de la ocupación de un espacio determinado.

Una característica de la comunidad – territorio, es que en un mismo espacio, en este caso el espacio de la escuela EBM, conviven múltiples temporalidades que se manifiestan cuando sus actores hablan o abordan temas de relevancia relacionados con justicia social, dignidad y derechos humanos o cuando se establecen diálogos vivos entre el presente y el pasado para que alumnas y alumnos se asuman como sujetos históricos portadores de una memoria local que transmite saberes de una generación a otra y defensores de estos derechos negados

históricamente, lo que podría explicar otra marginación no solamente económica o de condición de violencia.

La idea del espacio comunitario es compartida por la NEM en el siguiente párrafo:

Vivir juntos es el principio de toda comunidad; es el espacio donde los seres humanos viven en común desde la diversidad, en donde se construyen relaciones que tejen el sentido histórico del colectivo en un marco de desigualdades, diferencias, tensiones, y riesgos que muchas veces propicia la exigencia de autoprotección de la vida, y que llega a intensificarse en la forma de reclamos y acciones preventivas para salvaguardar a ciertos grupos de la comunidad de los riesgos y amenazas que “representan” otros grupos del colectivo. (p.71)

La comunidad es entonces, una construcción territorial que se va entretejiendo mediante el cuidado mutuo entre sus habitantes, quienes, al identificar sus derechos políticos, culturales y sociales comparten el estar y también el participar de los usuarios del territorio, espacio donde asumen responsabilidades en un beneficio común para el bien vivir, manteniendo una relación permanente de reciprocidad e intercambio. Estas condiciones son el núcleo de vinculación de los procesos educativos mediante el cual se problematiza, planea, gestiona y transforma la realidad social.

La escuela EBM, desde esta lógica, es concebida como centro y conjunto de espacios e interacciones significativas dentro del territorio. Contribuye, en consecuencia, con el desarrollo sensible, cognitivo y creativo de niñas y niños cuyas vidas transcurren en un mismo espacio y tiempo donde las injusticias socio/espaciales atraviesan sus formas de vivir y relacionarse.

En situaciones como estas, Figueroa Díaz (2006) menciona los procesos de globalización que generan exclusión y desigualdad, abre la posibilidad de crear acciones de desarrollo humano que sean democráticas y participativas; lo que nos invita a reconocer, en los actores de la escuela, a sujetos políticos que pueden transformar una realidad insostenible en algo posible.

Así, el propósito de nuestra intervención fue llevar a cabo la *construcción colectiva de un nuevo territorio* en el mapa, en el cual se representan todas las posibilidades de exigir y hacer justicia. En este orden de ideas, la conciencia del derecho se encarna en la comunidad y se inicia un cambio que cuestiona su situación y recupera el deseo por una vida más digna y humana que traspasa los muros de una escuela afectada.

El esfuerzo continuo abre las pautas a una generación de espacios de posibilidad que garanticen el goce y disfrute de una armonía colectiva y perdurable dentro de un territorio de paz como derecho inalienable desde y para la escuela EBM.

B) “Del inacabamiento del ser”. Capacidades y transformación del sujeto, la comunidad y la construcción de identidades

Como hemos desarrollado en el punto anterior, a este dispositivo de intervención, en su potencia crítica, le interesan las personas que habitan la escuela y la comunidad para que, a través de acciones colaborativas y democráticas, recuperen el respeto de la dignidad humana y ejerzan plena y responsablemente sus capacidades con base en la convicción irrestricta de la igualdad de oportunidades que conduzcan a su desarrollo integral. Estas acciones se traducen en el bien común que significa, en palabras de Ellacuría (2001), contribuir para que todos los seres humanos, y no sólo una minoría privilegiada, satisfagan sus necesidades básicas y gocen de

condiciones para desarrollarse. Es decir, cuando nadie se aprovecha del bienestar de los otros para servirse de él.

Pero, ¿cómo lograr acciones por el bien común cuando existen actores sociales que viven en contextos vulnerables con otras necesidades qué satisfacer? ¿Cómo no actuar en menoscabo de los derechos de otros cuando son vulnerados los propios?

Tales preguntas remiten pensar de otra manera las violencias y sus etapas previas, los conflictos. Paulo Freire (1998), menciona que la concienciación de una injusticia existencial conduce al ser humano a una inserción en su proceso histórico y lo inscribe en la búsqueda de su afirmación dialéctica. Esta toma de conciencia o conciencia crítica, abre caminos para expresar sus insatisfacciones sociales como una lectura de la realidad opresiva que por generaciones ha sufrido y lo obliga a seguir dos caminos. El primero, el ostracismo o miedo a la libertad, y el segundo, la acción sostenida por una esperanza de cambio hacia la libertad y la justicia.

Existe miedo, sí, con Fromm (2008) sabemos que el miedo a la libertad es un condicionamiento psíquico del conformismo y la subalternidad.

Esta lucha se sostiene dentro y fuera de la escuela EBM, bajo la idea de que lo que afecta a uno, afecta a todas las personas. Pero para evitar una lucha suicida o sin sentido por la recuperación de sus derechos inalienables, fue necesario que sus actores hicieran una lectura de su realidad, descubrieran su historia común y las posibilidades que se abren de acuerdo a sus propias capacidades, para que todo aquello que se convierte en ira sostenida se encarne en deseos de cambio, a efecto de una percepción de sí y una interpretación más consciente de su entorno. Estos pliegues sólo pueden ser vistos a través de un trabajo que se configura desde lo social participativo mediante una *Investigación Acción Participante (IAP)*.

Para que esto fuera posible, la intervención partió de dos lógicas concéntricas que utilizan el diálogo igualitario con el fin de que, por un lado, se reconozcan como sujetos, y por otro, comprendan e interpreten las relaciones que construyen con el mundo para reconocerse como parte de él y como habitantes con conciencia de su lugar y de sus espacios.

En esta dimensión dialógica construida por los mismos actores sociales, se compartieron historias y relatos cargados de contradicciones entre el tiempo presente y pasado, identificándose como habitantes de un espacio vivido que ha sido socialmente vulnerado, donde se relacionan desde lo que es común y reconocen que no están solos, que necesitan vivir y sobrevivir como un nosotros colectivo cuyos vínculos son necesarios para desarrollarse, organizarse y crecer, como señala la SEP (2022).

Retomando la pregunta inicial de cómo lograr acciones justas sin menoscabo de nadie, es primordial desterrar la teoría de que la violencia es inherente al ser humano y reconocer que no existen personas que, de manera natural, se orienten a la infelicidad o el fracaso, sino que, existen condiciones que pueden desesperanzar sus intentos por construir una vida más justa para sí y para los demás. Desde este punto de vista, los actores de la escuela EBM intentaron progresar hacia una disposición más proactiva y consciente de sus problemas, orientándose hacia formas más justas y participativas de actuar en beneficio común y por un futuro promisorio para sus hijos, entendiendo que no existen destinos trazados por el hecho de vivir en contextos vulnerabilizados o marcados como territorios marginales.

Ello es claro en los testimonios que reflejan sus deseos, sueños y esperanzas por construir condiciones favorables para el buen vivir y para deconstruir las formas en que se relacionan a fin de convivir desde una mejor relación, que es el fundamento de una Cultura de paz.

Al respecto, Carl Rogers (1992) menciona que, independientemente de condiciones que los colocan en riesgo de desarrollarse en forma óptima, las personas se orientan hacia una dirección positiva y constructiva que les permite la autorrealización, la maduración y el desarrollo social; aunque para ello es necesaria una consciencia desde sí y no desde las necesidades de los otros, ya que solo pueden construir puentes si desean ser ellos mismos y están dispuestos a permitírselo.

Sobre esto, Rogers (1992) menciona que los individuos pueden comportarse increíblemente crueles, destructivos y antisociales frente a otras personas, pero al trabajar con ellos, pueden descubrir tendencias profundamente positivas, entendiendo la vida como un proceso dinámico y cambiante en el que nada está congelado ni está inexorablemente inmóvil. Esto es percibido en relatos llenos de sorpresa ante su inacabamiento (Freire, 1997), y de esperanza sobre que nada está escrito en su destino.

Para Freire (1997), el ser humano solo adquiere la consciencia de que donde hay vida hay inacabamiento cuando convive con otros seres en el mismo espacio y juntos le dan soporte a su mundo para poder subsistir; y entre más manos contribuyen, el soporte se convierte en su mundo y el vivir en existencia. Entonces, el cuerpo deja de ser un cuerpo vacío para convertirse en un cuerpo consciente que habita ese espacio para aprender, transformar y construir continuamente.

Ahora bien, los actores del dispositivo, tuvieron la posibilidad de definirse como seres éticos capaces de embellecer o afean su mundo, destruir o construir haciendo la guerra o la paz, de ser justos o injustos, de vivir en tensión entre el bien y el mal, entre lo que es digno y lo que le amenaza.

Al ser cuerpo consciente, ya no es posible existir sin asumir el derecho o el deber de decidir, de luchar y hacer política, lo que lleva a la esperanza de que se puede intervenir para mejorar, porque somos seres inacabados. (Freire, 1997). Es decir, somos seres sociales que se construyen para sí y para los otros continuamente; el mundo es de posibilidades y no de determinismos.

Sin embargo, es posible que muchos de estos actores sociales, desde un enfoque de capacidades (Nussbaum, 2013) desarrollen su conciencia interna de elegir y transformar, pero, las condiciones sociales, políticas y económicas pueden representar una barrera para hacerlo. Para superar estos obstáculos, es necesario el desarrollo de capacidades combinadas otorgadas por factores externos; y esto no significa que tengan que superar este umbral entre capacidades internas y combinadas para luchar por un estatus meritocrático que imponen las políticas neoliberales, sino por una lucha más substancial que significa la dignidad, la libertad y la justicia, principios que deben cultivarse en la escuela.

Y es que la dignidad es inherente a las personas y exige ser desarrollada porque todas y todos merecen el mismo respeto de las leyes y la institución.

Nussbaum (2013) menciona que además de las capacidades internas que exigen ser combinadas para poder desarrollarse, existen las capacidades centrales que se encuentran en:

La vida, es decir, poder vivir hasta su término sin que acabe en forma prematura o antes de que la vida sea tan reducida que no merezca la pena vivirla. **La salud física**, que implica mantener una buena salud y disponer de un lugar apropiado para vivir. **Las emociones**, que exigen que no se malogre nuestro desarrollo emocional por culpa del miedo, lo que implica todo tipo de asociación humana para lograrlo. Y por último, **la afiliación**, que significa poder vivir

con y para los demás, disponer de las bases sociales necesarias para ser sujetos dignos con el mismo valor, combatir la discriminación y no ser humillados por nada ni nadie.

Para esto, Rogers (1992) sostiene que el individuo posee en sí la capacidad latente de avanzar en la dirección de su propia madurez y solo está en espera de las condiciones para liberarse y poder expresarse. Al hacerlo, se producirá un cambio y hallará las condiciones para encarar la vida en forma más constructiva, inteligente, sociable y satisfactoria. Esto encaja perfectamente con la idea de Freire (1998) sobre una pedagogía liberadora cuyo fundamento no es otro más que el diálogo.

La condición dialógica que se asume como método, se abre mediante la IAP en este dispositivo, donde se fijan condiciones para que los sujetos atomizados que se encuentran en un espacio formen nuevas relaciones conducentes a una conciencia práctica de sí y de su relación “inacabada” con los otros.

Reconocer la pluralidad de voces es, en este dispositivo, un principio clave, pues si se habla de un espacio escolar “sano” y justo, este no puede entenderse sin una visión participativa, es decir, un espacio comunicativo favorecedor de intercambios que disipan las tensiones ocasionadas por las violencias y conflictos presentes.

Para hacer esto realidad, Giroux (2003) menciona que la escuela es el espacio natural de transformación hacia bases sociales más justas, donde la transmisión y producción de conocimientos genera subjetividades críticas y democráticas que crean identidad para establecer nuevos principios de justicia y democracia que otorguen poder para intervenir la realidad de manera individual y colectiva y conformar nuevas historias.

En la perspectiva de Walsh (2009), la educación en las aulas, que puede asociarse a nuestro planteamiento, debe romper los paradigmas de la interculturalidad funcional cuyo único

objetivo es apuntar al reconocimiento de la diversidad de culturas, dejando fuera los dispositivos de poder institucional y estructural que mantienen la desigualdad.

Los ejemplos de esta pedagogía subversiva del poder instituido que segrega y margina, serán claramente observados en capítulos posteriores, que muestran claramente la necesidad de una comunidad que intenta legitimar sus derechos buscando otro horizonte alternativo para una vida más justa e intervenir sobre su micro y macro espacio escolar en lugar de adaptarse a una realidad sin cuestionarla. Una visión tal de las escuelas es, sin duda alguna, una escuela activa.

C) Espacios de esperanza. Una teoría del cambio para la convivencia

Otro enfoque al que asiste este trabajo es concebir a la escuela como un centro de cambio y transformación de los conflictos y las violencias. Tal concepción puede sintetizarse en la categoría “espacios de esperanza”.

En el año de 1986 y con motivo del Año Internacional de la Paz, un grupo de científicos, sociólogos y educadores firmaron un documento denominado el Manifiesto de Sevilla para proclamar que la guerra era una invención social y no algo natural. Para ello, redactaron cinco proposiciones para revocar la falsa idea de que la violencia era justificable. Una de las proposiciones criticaba la idea de que, para sobrevivir, el ser humano por naturaleza debía hacer la guerra. Tal enfoque no tomaba en cuenta qué como sujetos históricos tenemos una cultura que ha conocido la guerra en diferentes etapas y podemos encararla modelando y transformando nuestra naturaleza de una generación a otra; es decir que no hay un determinismo y podemos aprender y cambiar el horizonte de expectativas que conduce a la paz.

El hecho de creer que los individuos estamos condenados por la historia que nos tocó vivir, es una de las falacias más crueles que se han contado, como también lo ha sido el suponer

que somos arquitectos de nuestro propio destino sin considerar las fuerzas externas que presionan y proponen retos al ser humano.

Por ello, consideramos en esta investigación que los actores sociales son producto de una historia común y un sistema cuya estructura por sí misma es violenta pero no inexorable. Desde esta visión, Silvia Conde (2011) cuestiona el valor emocional del miedo: ¿es posible aprender y educar con miedo? y ¿cómo afecta la violencia a las niñas, niños y adolescentes en la construcción de su identidad, en su concepción como sujetos de derechos, en la visión de su futuro y sentido de pertenencia? (p.12)

A la vista de estas preguntas y por experiencia propia, para muchos docentes lo lógico es pensar que estamos tratando con alumnas y alumnos que tienen destinos trazados y que poco o nada se puede hacer en comunidades que devienen en ciudadanías del miedo, pero la realidad es que no podemos predecir y transformar el futuro sin antes comprender el presente. Esto exige recuperar, junto al espacio, la temporalidad que lo acompaña.

Definitivamente estamos hablando de un tiempo y espacio que suma una injusticia tras otra. Primero, porque a muchos niños y niñas les ha tocado vivir en lugares donde la pobreza, la marginación y la violencia es parte de su vida cotidiana. En segundo lugar, porque el Estado no logra garantizar a plenitud sus derechos y finalmente, porque las instituciones escolares contribuyen con su malestar. Puede resultar cruel estigmatizarlos en sus condiciones socioeconómicas de pobreza, como quererlos y protegerlos en nombre del amor, que romantiza su condición y construye una visión idealista y por tanto inmovilizante de su realidad, como lo menciona Jurjo Torres en 2012.

Kaplan (1992) a su vez, cuestiona la función de las escuelas inclusivas como derecho inalienable al preguntarse si son un “espacio de resistencia o funcionan en su interior los mecanismos de la relegación de los estudiantes atravesados por la exclusión”. También si “es la escuela mirada como un lugar posible de mayor justicia para estos niños y adolescentes o es una institución que perdió eficacia simbólica en los procesos de socialización y biografización” (p.1). Para Jurjo Torres (2012), la meta principal que debería tener nuestra sociedad es construir en y desde el sistema educativo un mundo donde sean reconocidas las diferencias para que exista una justicia verdaderamente distributiva y con igualdad de derechos y oportunidades. Todo con el fin de que se dejen de referir los éxitos y fracasos escolares a problemas en la estructura de los genes o cualquier otra explicación irracional bajo las que se esconden prejuicios.

Cuando los estudiantes han sido estigmatizados o marcados durante su trayectoria escolar tienden a percibirse, en palabras de Kaplan (1992) como causa última de su propio fracaso y esto se debe a que existen dos dimensiones constitutivas de su experiencia social: las “esperanzas subjetivas” y las “posibilidades objetivas.”

Y es que a lo largo de nuestra trayectoria social vamos constituyendo una autovalía social producto de la forma en que somos vistos por la sociedad, que es la que construye imágenes de nuestros supuestos límites y posibilidades.

Sobre esto, Segura (s/f) menciona que los rostros del miedo se relacionan con las interacciones entre personas generando en algunas ocasiones marcas de miedo con el rostro de marginal o delincuente asociado al delito y los vicios. Si socialmente se coincide con tal estereotipo, se inician prácticas de distanciamiento y evitación que provocan la indiferencia y el rechazo, que se corresponden a su vez con las ciudadanías del miedo (Rotker, 2000) y con las topofobias o paisajes del temor. (Tuan, 2007)

Para Tubino (2019) existen formas perversas de relacionamiento social que se estructuran a partir de estereotipos estigmatizadores como patrones de comportamiento que actúan de manera inconsciente. Allí, las diferencias sociales y culturales se convierten por sí mismas en sistemas de clasificación social que construyen identidades y hacen diferencias que ayudan a ejercer el poder.

“En otras palabras, las diferencias socioculturales actúan en nuestras sociedades como como “marcas” a partir de las cuales se establecen inequidades y asimetrías como si fueran naturales. Los modelos de alteridad así constituidos son perversos por dos razones. Primero, porque legitiman las jerarquías sociales históricamente construidas como si fueran innatas y, segundo, porque estigmatizan a las personas y, al hacerlo, impiden que podamos vernos como personas y construir un proyecto concertado de convivencia dignificante”. (p.3)

En la medida en que el sujeto es más vulnerado a través de estas marcas, es más probable que se auto juzgue, se atribuya fracasos y se excluya subjetivamente de lo que objetivamente ya está excluido. Estas ideas de fracaso comienzan a interiorizarse y estructuran un veredicto poco promisorio no sólo por la parte social, sino también en lo individual y en el posicionamiento del sujeto en un espacio que cancela el cambio.

Dubet (2002) menciona que, bajo esta visión, el programa institucional puede atribuir sus fracasos al mundo exterior con la necesidad de clasificarlos y así volverlos desiguales; su correspondencia serían los lugares de marginación y los lugares de condiciones confortables.

Para desmontar estos mecanismos, es necesario el reconocimiento de estas poblaciones con el fin de desarrollar las capacidades centrales de las que habla Nussbaum (2013); de tal forma que se generen mayores oportunidades equitativas y dignas.

Y para ello, Kaplan (1992) afirma que no todas las instituciones ni los docentes entienden los contextos socioculturales ni las condiciones de los alumnos como un atributo estigmatizante, sino como un desafío contra todo tipo de injusticia social.

De ahí su intención de cambiar la percepción que tienen sobre el alumnado y las familias pertenecientes a contextos vulnerables, con la finalidad de generar posibilidades objetivas que contribuyan a proyectar futuros promisorios que abatan la base social desigual. Las expresiones en tal proyección se convierten en espacios de esperanza.

Comprender al otro en su identidad cultural, sus modos de ver, pensar y hablar el mundo implican ponerse en su lugar (Kaplan 1992). Esta es una tarea que, como educadores tenemos, porque el ser humano es ante todo un ser en el mundo, arrojado en una situación que no ha sido elegida, pero en la que se encuentra determinado por los demás, como lo sugiere Contreras (2017). De este hecho, partimos para reconocer al otro y lo que nos puede decir de su historia y sus motivaciones para que, al ser escuchado genuinamente, comprendamos su estar en el mundo, nos reconozcamos en él y seamos “unos con los otros” (134).

Esta maravilla de reconocernos, es lo que nos permite transformar el rumbo, porque somos mutua pertenencia y nos afectamos. En la medida en que como docentes aceptemos este principio de alteridad, podremos ponernos de acuerdo.

Nuestra investigación, como se ha dicho, invita a los actores sociales, padres, madres, docentes y sobre todo alumnas y alumnos a romper con falsas creencias y percepciones sobre

destinos trazados y poco promisorios, provocando, a través de su conciencia histórica y social, deseos reales de cambio sobre estructuras violentas, injustas e inhumanas para reclamar lo que les pertenece. Así, en palabras de Freire, “... no se entiende la existencia humana y la necesaria lucha para mejorarla sin la esperanza y sin el sueño”. (Freire, 2005, p.24).

Para el autor, la esperanza, como necesidad ontológica, necesita de la práctica para volverse historia concreta, ya que, si sólo se concreta a esperar, la esperanza es vana; por lo que una de las tareas del educador o educadora es descubrir las posibilidades para avanzar hacia una lucha sincera, concreta y real que evite la desesperanza y el desasosiego.

Además de ser una necesidad ontológica, la esperanza se convierte en una necesidad de reivindicación social y erradicación de los discursos posmodernos que, desde la perspectiva de Harvey (2003), consideran irreconciliable la defensa de la alteridad cuando se trata de garantizar los derechos humanos, lo que hace imposible un cambio real con beneficio común y no solo de unos cuantos. De esta forma, el desarrollo de la condición humana debe verse a través de dos escalas, una de ellas es la micro escala del cuerpo y del ser político para el reclamo real de sus garantías individuales en pro de su dignidad humana y la otra, la escala universal.

Respecto a que es la escuela el centro del desarrollo del ser político, Yurén (2005) menciona que las motivaciones son como estructuras en las que se anclan razones profundas por las cuales el sujeto puede actuar. De esta forma puede actuar por temor, por recompensa, en apego a la norma o por principios morales. Esto último responde a una personalidad de nivel posconvencional que entiende y enfrenta los desafíos de una sociedad convulsionada y se muestra atento a los cambios y las repercusiones en sus alumnos, por lo que educar no solo tiene connotaciones prácticas sino éticas al mostrar el manejo de la alteridad en la relación

pedagógica, cuyo espacio de esperanza se abre a lo comunitario ejerciendo sobre él y por sus vínculos, una alternativa.

Entonces, ¿cómo es posible que algunas escuelas o docentes logren transformar los destinos de sus alumnos? Kaplan (1992) menciona que cuando una escuela se democratiza se convierte en una escuela constructora de subjetividades donde posibilita el aprendizaje a la diversidad de circunstancias y genera posibilidades para todas y todos. Como en el caso de Albert Camus en su relato autobiográfico “El primer hombre” donde el Sr. Bernard, su maestro, les otorgaba voz, sobre todo a aquellos que, como él, vivían en condiciones de indigencia.

Aquí un extracto de la carta escrita por Albert Camus en 1957 a su maestro tras recibir el premio nobel de literatura, que ilustra la relación:

He recibido un honor demasiado grande, que no he buscado ni pedido. Pero cuando supe la noticia pensé primero en mi madre y después en usted. Sin usted, sin la mano afectuosa que tendió al niño pobre que era yo, sin su enseñanza y su ejemplo, no hubiese sucedido nada de todo esto. No es que dé demasiada importancia a un honor de este tipo. Pero ofrece por lo menos la oportunidad de decirle lo que usted ha sido y sigue siendo para mí, y de corroborarle que sus esfuerzos, su trabajo y el corazón generoso que usted puso en ello continúan siempre vivos en uno de sus pequeños escolares, que, pese a los años, no ha dejado de ser su alumno agradecido. (p.9)

Por un lado, está el principio de eticidad donde la propia formación docente va determinando sus principios éticos de una manera normalizadora que fácilmente cambia si el maestro encuentra obstáculos o se adapta a los principios de la escuela. Y, por otro lado, se encuentra la conformación del “ethos profesional” en el cual internaliza pautas de valor y

códigos morales producto de un proceso complejo de subjetivación y un interés real por sí mismo y por los demás para después motivarse al cambio y convertirse en “el ser que aspira ser”. (Yurén, (2005, p.12).

El maestro de Albert Camus, no entendía su profesión como un apostolado que modela, guía, conduce y disciplina atribuyéndose un carácter redentor, sino como una trasgresión del orden normativo, libertario y democrático. Se trata de un docente

Cecilia Navia (2006) menciona por su parte, que la formación docente se encuentra enlazada en torno a relaciones de poder donde los docentes encuentran limitada su autonomía debido a las sujeciones a las que están sometidos por la institución formadora y después por la escolar. Pero sus experiencias de subjetivación a lo largo de su vida, pueden generar motivaciones para recuperar espacios de libertad y autonomía si se dan cuenta de que la educación que promueven es homogénea, heteroformativa y prescriptiva. Para lograr esta autonomía, es necesario repensar la acción docente y buscar espacios de autoformación que a veces se disfrazan de “encuentros furtivos” muy potentes. (p.170)

2.1.2 Resolver conflictos, construir la paz. Una reflexión desde las tesis de Cascón

Para el estudio de los conflictos en un territorio como el de Santa Martha Acatitla, se hace necesario reconocer si estos se desarrollan entre una cultura de guerra, marginación y exclusión o en una cultura de acuerdos con respeto en las instituciones. ¿Cómo evitar el sesgo o el reduccionismo de todo a una comunidad sin posibilidad de cambio? Para resolver esta incógnita, debemos partir de la idea de que el conflicto y la violencia son dos conceptos diferentes pero correlativos cuando el conflicto se oculta o no existe la voluntad de ambas partes para solucionarlo de manera pacífica.

El conflicto se encuentra presente en todos los ámbitos de nuestra vida en sociedad y surge cuando dos o más personas tienen intereses diferentes y deciden llevar a cabo acciones distintas que implican una confrontación o tensión (Fierro y colaboradores, 2013). Para la Cultura de Paz, el conflicto debe verse desde una perspectiva constructiva y como una posibilidad para desarrollar competencias para la vida en sociedad, para la convivencia y el tejido sano de vínculos.

Sin embargo, bajo la lógica de Galtung (1998) si un conflicto no se resuelve de manera adecuada, este puede subyacer hasta el grado de violentar los derechos humanos de las personas, los grupos y la comunidad, dando paso a la violencia, entendida como el uso de la energía vital transformada en agresividad de forma consciente o inconsciente. Esto, con la finalidad de destruir o afectar la dignidad de las personas e impactando en las esferas de la vida, en lo colectivo y en lo social.

Para el autor, existen cuatro tipos de violencia que es importante reconocer; la **directa** que implica una agresión física o verbal donde existe un perpetrador y una víctima. La violencia **estructural** que se genera por una estructura social, política y económica que impide la satisfacción de las necesidades básicas de las personas; la violencia **cultural**, que es un tipo de violencia simbólica que legitima o naturaliza la violencia directa o estructural y que se encuentra inmersa en la cultura, la religión, la ideología, el lenguaje, el arte, la ciencia, el derecho, los medios de comunicación y la educación. Y finalmente la violencia **medioambiental** que hace referencia a todo tipo de comportamiento que afecta de manera negativa al ecosistema, teniendo como resultado la deforestación, la contaminación, el crecimiento económico dominante y la urbanización acelerada.

En este orden de ideas, las estadísticas sobre violencia en Iztapalapa, como vimos en el capítulo uno, nos obliga a reconocer la existencia de un conflicto subyacente transformado en violencia directa, física y verbal, producto de una cultura agresiva y una estructura que en sí misma también es violenta por atentar contra los derechos básicos de una población marginada. ¿Qué queda en los habitantes? Posiblemente miedo y sentimientos de venganza que se transforman a su vez en furor, haciendo de esto, un círculo vicioso que sólo puede romperse con una Cultura de paz. Pero también es posible agregar mayor complejidad al considerar el espacio físico y la ferocidad que el mismo espacio muestra en el pasar y en sus marcas, es decir, lugares cuyo solo nombre causa miedo o alerta social.

Ahora bien, hablar de mecanismos para mitigar la violencia, es referirse comúnmente a estrategias disciplinarias proteccionistas, como lo refiere D'Carli en el 2018, al mencionar que la mayoría de los gobiernos latinoamericanos utilizan medidas correctivas para las regiones más pobres del país, en el entendido de que es ahí donde se concentran las poblaciones más peligrosas, por lo que crean cinturones de tolerancia o fronteras para aislarlos a fin de prevenir el crimen y frenar la delincuencia.

Al producirse nuevos territorios marginales, donde los habitantes son considerados ciudadanos de segunda, se violan sus derechos como la libertad de tránsito y la seguridad, y se ejercen sobre sus espacios acciones coercitivas como la presencia de cuerpos policiales que violentan y reprimen, estigmatizan y juzgan con todo el peso de la ley, imponiendo sentencias cada vez más severas o construyendo prisiones como si esto fuera la solución a todos los problemas. Ante esta realidad, los más ricos, o los ciudadanos de primera, gozan de la capacidad para emigrar a zonas más seguras y cosmopolitas donde pueden pagar por protección para evitar el contacto con los marginales y conseguir estados de bienestar propio que contrastan con las

condiciones económicas, geográficas y sociales de quienes están condenados por el lugar, contribuyendo una y otra vez con una violencia estructural plagada de injusticia.

Jares (1999), menciona que este tipo de estrategias se asemejan a los intentos por obtener una paz negativa o ausencia de conflicto, lo que significa que la violencia se evita o mitiga ocultando el conflicto, pero que éste se encuentra subyacente para explotar en cualquier momento y en forma más violenta.

Las prácticas excluyentes e invisibilizadas pueden verse en la escuela, donde el conflicto es visto en forma negativa y asociado erróneamente con la violencia, razón por la cual, es necesario contrarrestar mediante el castigo o en su defecto, se oculta postergando toda solución.

Dentro de las medidas para lograrlo, las instituciones educativas han recurrido al Marco para la Convivencia Escolar 2011, creado por la Secretaría de Educación Pública en colaboración con la Secretaría de Seguridad Pública, mediante el cual se orienta a padres, madres y docentes para una adecuada administración de la disciplina escolar, con la finalidad de que cada estudiante sepa lo que se espera de él, en un marco legal que brinde certidumbre y les haga reconocer sus derechos y obligaciones. Este documento normativo describe de manera objetiva las conductas que se esperan del alumno y jerarquiza la indisciplina en niveles que van de leve a severo; otorgando medidas de carácter restringido dependiendo de la gravedad del conflicto, colocándolo al centro del problema sin atender a sus protagonistas, necesidades, orígenes y contexto.

Así que, para afrontarlo, es necesario analizar sus elementos sustanciales, los cuales se refieren a las **causas** que lo provocan, los **protagonistas** que intervienen, el **proceso** que ha seguido y el **contexto** en el que se produce.

En este caso, hablaremos exclusivamente de los actores y el contexto ya que en todo conflicto hay por lo menos dos protagonistas **directos**, ya sean personas, grupos o entidades, las cuales tienen una relación directa con las causas desencadenantes del mismo. Sin embargo, también existen los **protagonistas indirectos** que no se encuentran en el origen del conflicto, pero en cualquier momento pueden intervenir en él, influyendo en el proceso de solución. Ello implica que todos los miembros de la comunidad educativa, en este caso, podemos intervenir positiva o negativamente.

En el caso de la escuela que estudiamos, dado que su microespacio es penetrado por la comunidad, sus problemas y sus anhelos. Existe igualmente una figura denominada **protagonistas terciarios** quienes ejercen un papel preponderante en el conflicto, generando situaciones adversas que se resuelven en forma violenta, como lo veremos en el desarrollo de este trabajo.

Los conflictos se producen en contextos sociales y culturales diversos que afectan y son afectados como si se tratara de una conducta cultural. Para Ross (1995 citado en Jares 1999) la cultura influye en la conducta del conflicto porque el contexto cultural en que se desarrolla dice mucho de sus raíces, ideas, costumbres y prácticas. Es por ello que, para este trabajo investigativo, es importante conocer no solo cómo traspasa la escuela, sino las formas en que culturalmente se resuelven los conflictos y cuál es la participación de los protagonistas terciarios que se convierten en directos y anulan la participación de la institución escolar.

No menos importante es el proceso donde se da el conflicto, en el entendido de que intervienen un sinnúmero de variables como lo muestra Deutsch (1971 en Jares 1999). Para el autor, es importante reconocer los valores, aspiraciones, objetivos, recursos intelectuales, actitudes, estrategias y prácticas de las partes involucradas ante la resolución del conflicto. Y, además, la

historia de sus relaciones y la naturaleza del problema que lo originó; es decir, qué significado tiene para ellos, cuándo comenzó, qué intereses existen, si hay presiones o amenazas, si existe libertad para elegir o se trata de un conflicto de interés o poder y si surgen consecuencias de no solucionarlo.

Paco Cascón (2012) profundiza más en el proceso mencionando que existen cinco actitudes ante el conflicto: la primera de ellas es la de **competición (gano/pierdes)** en la cual uno de los protagonistas hace todos los intentos por conseguir lo que quiere, aunque para ello tenga que pasar por encima de los intereses de los otros; es decir que la otra parte es anulada por completo hasta el punto de ser excluida o menospreciada. La segunda actitud es la de **acomodación (pierdo/ganas)** en la que uno de los protagonistas prefiere ceder para evitar confrontarse, lo que implica no hacer valer sus derechos, aunque esto le genere tensión o malestar. La tercera actitud se refiere a la **evasión (pierdo/pierdes)** donde ninguna de las dos partes obtiene su propósito ni enfrenta el conflicto por temor a no ser resuelto o por bajas expectativas. Sin embargo, esta actitud no resuelve de ninguna forma la tensión que se ejerce sobre la situación y se crea un conflicto latente que puede saltar con mayor fuerza en cualquier momento. La **cooperación (gano/ganas)** es la cuarta actitud que refiere el autor y se trata de que ambas partes consiguen su objetivo solucionando el problema en forma objetiva, equitativa, asertiva y no violenta. En la cooperación, el diálogo equitativo y el bienestar de las partes es lo más importante.

Finalmente, la **negociación** es una táctica del modelo de competición donde se intenta que ambas partes ganen en lo fundamental. Contrario a este modelo, se intenta que los protagonistas aprendan a cooperar en beneficio propio y mutuo.

Al visualizar el conflicto en forma positiva o constructiva, se le reconoce como parte de la vida misma y como posibilidad para desarrollar habilidades para la convivencia sana y pacífica, evitando así estrategias disciplinarias rígidas y permitiendo a sus protagonistas afrontarlo, analizarlo y solucionarlo desde una perspectiva más social y menos individual para valorar la vida en comunidad, la justicia y la democracia.

Estudiar los efectos del conflicto y la violencia desde esta doble dimensión que implica lo personal y lo social, hace necesario una lectura obligada al Marco Curricular de la Educación Básica 2022, que propone como responsabilidad del Estado crear proyectos vinculados con la comunidad territorio, donde se fortalezca la justicia social y se respeten y promuevan relaciones basadas en la igualdad, el respeto y la solidaridad. Esta comunidad territorio se conforma a partir de relaciones dinámicas, y, a veces, en tensión, que se establecen entre personas con diversos intereses, necesidades y condiciones.

Para este modelo educativo, muchas de las problemáticas aparentemente insolubles de la escuela y territorio, pueden ser replanteadas y resignificadas involucrando a la comunidad en la solución; pues, como se sugiere en nuestro abordaje, el espacio escolar, su territorio no es totalmente cerrado.

¿Por qué involucrar a la comunidad? Porque ella representa la fuerza que atraviesa el espacio escolar y que le afecta en muchas formas, como lo mencionan Gómez y Zurita en el 2013 (citado en Furlán y Spitzer, 2013), para quienes es necesario tener una visión más amplia del estudio de la violencia en la escuela analizándola desde dos espacios de relación que implican el *micro espacio* escolar y el *macro espacio* que es representado por distintas fuerzas que fluyen de las personas de una comunidad, sus formas de actuar ante el conflicto, sus usos y costumbres,

valores, situación socio política y las relaciones que tejen con sus autoridades o instituciones dentro del territorio que ocupan.

Con la participación de la comunidad, se pueden romper estos círculos complejos a través del modelo propuesto por Galtung (op/cit) de las tres R: Reconstrucción tras la violencia directa, Reconciliación de las partes en conflicto y Resolución del conflicto subyacente, bajo la hipótesis de que “(...) cuando mejor se puede dar la reconciliación es cuando las partes cooperan en la resolución y en la reconstrucción”. (p. 4)

2.2 Aspectos metodológicos. Preguntar y pensar un dispositivo para la convivencia

2.2.1 Propósito y justificación.

Dadas nuestras primeras impresiones surgidas de la intervención con la escuela, su territorio y la convivencia de sus protagonistas, en este trabajo se tuvo que redirigir la estrategia metodológica para recuperar elementos que saltaban a la vista durante el proceso de observación, los cuales configuraban todo un esquema de acciones y atravesamientos sobre el conflicto y la violencia que vivía la comunidad escolar y ponían en cuestionamiento las visiones convencionales.

Para comprender la convivencia en la escuela EBM, fue necesario resignificar el poder que tiene la comunidad y el territorio sobre las formas de relacionarse de los actores involucrados (alumnos, docentes, familias y comunidad) y la manera en que intervienen en la solución de sus conflictos. Ello nos llevó a formular las siguientes preguntas de investigación:

Pregunta de investigación

¿Cómo se percibe el territorio escolar y qué espacios de posibilidad encuentra la comunidad escolar para construir una paz colectiva?

Preguntas complementarias

¿Cómo se perciben los espacios de relación dentro y fuera de la escuela?

¿Cuáles son las coincidencias y diferencias respecto a los conflictos identificados en los espacios escolares?

¿Cómo se tipifica el conflicto y la violencia en el micro espacio y macro espacio escolar?

¿Cuáles son los tipos de gestión que se generan para solucionar los conflictos en esta geografía escolar?

¿Existen coincidencias sobre las estrategias que utilizan para solucionar conflictos?

¿Se perciben espacios de posibilidad para gestionar la paz?

Propósito

Con esto, se pretende generar un dispositivo de innovación que contribuya a crear espacios de posibilidad para construir la paz entre la comunidad escolar. Tejer en comunidad vínculos para reconocer su situación y actuar en consecuencia.

2.2.2 Estrategia metodológica

Para cumplir con el propósito de este dispositivo, se llevó a cabo una investigación cualitativa del tipo *Investigación Acción Participante IAP*. Distribuidas en cuatro fases que incluían **observación** con uso de **registros ampliados** en los diferentes espacios escolares como

son las aulas, la dirección, las áreas de recreación y la puerta de entrada y salida de la escuela. Las **entrevistas en profundidad** con las docentes frente a grupo, la maestra especialista y directora escolar. La creación de **Grupos focales y de encuentro**. Y la elaboración de **Cartografía Social** con familias y alumnado con relación a dos espacios y territorios clave: el escolar y el comunitario.

Sujetos para la Investigación Acción Participativa

Se trabajó con 17 actores de familias diversas, una docente frente a grupo de sexto grado, la directora escolar y el grupo de sexto grado de la escuela primaria Efraín Bonilla Manzano.

La docente frente a grupo tiene más de 25 años de experiencia, es egresada de la Escuela Normal Superior y siempre ha trabajado en zonas de alta marginación en las unidades Ejército de Oriente, Ejército Constitucionalista y Albarrada. Su alcaldía de destino es Iztacalco.

Participó además un grupo de sexto grado conformado por 35 alumnos, 19 niñas y 16 niños cuyas problemáticas principales son sus dificultades para resolver problemas en forma pacífica y sin intervención de las familias.

Dentro de las familias participantes, 13 de ellas son mujeres de entre 25 y 51 años de edad y 4 varones de entre 26 y 50 años de edad. De ellos, el 20% son tutores no legales¹⁰ debido a que se enfrentan situaciones en la que los padres o madres de los niños se encuentran recluidos en el penal de Santa Martha Acatitla o realizando trabajo como ilegales en los Estados Unidos. Un padre de familia es un ex convicto, 14 años en el Penal de Santa Martha Acatitla y dos padres más se encuentran huyendo de bandas enemigas por amenazas de muerte. Únicamente 3 de los

¹⁰ La Guía Operativa para la organización y funcionamiento de los servicios de educación inicial, básica, especial y para adultos de escuelas públicas (2022), menciona en su numeral sobre los procesos de inscripción, que no se debe negar el servicio a ningún Niño, Niña, Adolescente y Joven (NNAJ) aun cuando no cuente con documentos legales.

17 participantes son nativos de la región y el resto tiene entre 3 y 35 años viviendo en esta zona, por cuestiones laborales o familiares.

Sujetos aliados

Para este diagnóstico, se tuvieron como sujetos aliados a la directora del plantel y a la Maestra Especialista de la UDEEI. La directora tiene 5 años en la función y una maestría en educación por la UPN.

La Maestra Especialista es psicóloga por la UNAM y es formadora certificada de la Estrategia Filosofía para Niños FpN y Desarrollo de la Inteligencia a través del Arte DIA. Metodologías que tienen bases en los principios dialógicos. También tiene un máster como certificadora de certificadores en Programación Neurolingüística PNL y experiencia como perito en psicología penal.

Instrumentos de diagnóstico

Fase I.

Tres sesiones de observación participante de Erickson 1989, en el aula y la escuela, con uso de registros ampliados de Bertely 2007.

Fase II.

Seis Entrevistas en profundidad de Spradley (1979, en García, Gil y Rodríguez, 1999), dos con la maestra frente a grupo, dos con la directora escolar y dos con la maestra especialista de la UDEEI.

Fase III.

Técnica de recolección de información mediante tres sesiones de grupos de encuentro de Carl Rogers (y grupos focales de Silvia Conde (s/f) con familias de alumnos de quinto grado.

Fase IV.

Dos sesiones de Cartografía social de Barbarena, Carballeda y colaboradores (2012), con familias y alumnos de sexto grado.

2.2.3 La Investigación Acción Participativa. Interacción comunitaria, dialogismo y la emergencia cualitativa

Dado que la escuela es un ente vivo dentro de otras entidades que la atraviesan, fue importante considerar una metodología donde sus actores principales, alumnos, padres, madres, docentes y comunidad se involucraran en procesos participativos en los cuales fueran capaces de pensar por sí mismos y ser generadores de transformación de su entorno como parte del sentido de pertenencia del lugar y del bienestar para todas y todos.

En palabras de Fleitas y Melero (2015), la Investigación Acción Participativa, IAP, es una metodología que otorga poder a la gente para asumir acciones eficaces en el mejoramiento de sus condiciones de vida a través de un proceso de investigación donde se involucra el observador participante y la población observada, esto en una suerte de actividad intelectual que produce conocimiento colectivo y transformación.

De esta forma, la *IAP* se convierte en una corriente metodológica que surge bajo el compromiso y responsabilidad de intervenir de manera integral en el territorio donde se actúa propiciando espacios para que la población aborde en su territorio, un proceso de reflexión y construcción de conocimiento desde una conciencia colectiva en pro del mejoramiento de prácticas de convivencia, transformación del medio y, por tanto, de calidad de vida.

Así, la IAP, otorga relevancia a los actores sociales que no son solo sujetos de investigación, sino investigadores activos, que, de la mano de investigadores profesionales, identifican necesidades o problemáticas a trabajar, recopilan información, toman decisiones, reflexionan y actúan (Colmenares 2012, en Fleitas y Melero, 2015).

La metodología de investigación fue llevada a cabo en cuatro fases, cada una con participantes diferentes como se muestra en la figura 20.

Figura 20.

Fases, participantes e instrumentos diagnósticos de la IAP



Fase 1. La observación participante

Dentro de las herramientas de la IAP, se encuentra la observación participante de Erickson (1989 en Berteley, 2017), en la cual se recogen datos en forma sistemática y no intrusiva, acerca de las interacciones que se dan en determinado contexto. Estas observaciones,

pese a que parten de preguntas de investigación e hipótesis iniciales, se van transformando conforme evoluciona la dinámica de observación acción participante; creando así nuevos hechos observables, recogiendo otros datos no considerados y desarrollando nuevas conjeturas.

El observador, como sujeto participante, no solo tiene que demostrar que estuvo ahí escribiendo notas; tiene que habitar el lugar que observa, experimentarlo, interpretarlo, significarlo; controlando en todo momento su subjetividad, evitando relacionar sus vivencias personales y dando voz a los protagonistas. Al darles voz, recupera sus saberes y supuestos previos y los modifica en nuevos hallazgos que relacionan con procesos históricos, culturales, sociales y políticos, para entender la realidad, tal y como se observa.

Debido a que nuestro interés era interpretar el modo en que el contexto socio cultural de los alumnos afecta lo que sucede en los salones de clase, intervine en los ámbitos escolar, familiar y comunitario y una vez observados estos contextos, se recurrió a los registros ampliados propuestos por Bertely mediante los cuales transcribimos nuestras primeras inscripciones, inferencias factuales y conjeturas.

Así, se realizaron observaciones en tres contextos diferentes: el aula, la puerta de entrada y salida de la escuela y la dirección escolar.

Las primeras dos sesiones fueron realizadas en el aula, con la finalidad de analizar las interacciones de las y los alumnos y la participación de la maestra en el momento de enfrentar alguna situación de conflicto. Durante estas, tanto docente como alumnos se mostraron dispuestos y poco expectantes sobre mi presencia. Cabe mencionar que debido a la contingencia sanitaria por COVID 19, se iniciaron las primeras observaciones en línea mediante la plataforma zoom y se continuó de manera presencial con la mitad del grupo; lo que permitió a la docente

tener un mejor control del grupo, sin que se suscitara problemáticas necesarias de resolver de forma pronta y expedita.

La última sesión se llevó a cabo de manera presencial, durante la entrada y salida de los alumnos. Es decir, cuando las familias los ingresaban al plantel y cuando los recogían para llevarlos a sus hogares. La intención consistió en observar las problemáticas comunes que se plantean entre docentes y familias al momento de la entrega de los alumnos; qué situaciones generales se presentan; cómo es la participación de cada figura en la resolución de estas situaciones y de qué manera lo solucionan.

Durante estas observaciones, las preguntas se centraron en identificar problemáticas centrales que se tratan en estas reuniones; cómo se plantean estos temas; cómo se desarrollan las discusiones respecto a la problemática; qué se dice acerca del alumno o alumna en cuestión; si las partes (docentes, directivos y alumnos) llegan a acuerdos conjuntos y si estos son retomados en sesiones posteriores.

Siempre, después de cada una de las observaciones, se solicitó el apoyo de la aliada, la maestra especialista de la UDEEI, Irma Noguez Verde, para que permaneciera en el aula o atendiendo a los padres o tutores, mientras se recogían impresiones y comentarios por parte de la docente frente a grupo o la directora, respecto a las preguntas inferenciales y primeras conjeturas. Todo esto con el fin de hacer interpretaciones sin precipitación y brindando en todo momento la confianza suficiente para que conocieran los propósitos y la intención de las observaciones, y así evitar la sensación de una observación fiscalizadora y descalificante.

Algunas preguntas y dimensiones de análisis se referían a las posibilidades y dificultades a las que las docentes se enfrentan cuando tienen que resolver un conflicto que surge en ese

momento, ya sea entre alumnos o entre alumnos y docentes. Igualmente, en el nivel de involucramiento de las familias con la percepción que se tiene sobre el conflicto y sus protagonistas, y si influía el contexto sociocultural de las mismas junto a las expectativas que las maestras tienen sobre el logro escolar y personal de las y los niños.

De igual forma, se intentó recuperar categorías sociales que pudieran validar los comportamientos de las alumnas y alumnos, cuestionando sobre términos como “niño problema” “papás conflictivos” y “comunidades peligrosas”.

Cabe señalar que cuando las preguntas estaban orientadas en conocer a fondo los contextos familiares y sociales de los niños, las maestras se mostraron reservadas al respecto, pidiendo apagar la grabación para sentirse más a gusto y seguras.

Fase 2. Preguntar a los otros (las entrevistas)

Para la segunda fase, se llevaron a cabo seis entrevistas en profundidad de Spradley (1979, citado en García, Gil y Rodríguez, 1998), dos con la maestra frente a grupo, dos con la directora escolar y dos con la maestra especialista de la UDEEI.

La entrevista en profundidad es un método de investigación cualitativa que tiene la característica de ser flexible y dinámica, se basa en encuentros y conversaciones entre el investigador y el informante, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen con relación a una situación o experiencia.

Es flexible porque no es un intercambio entre preguntas y respuestas, ya que el entrevistador, a pesar de tener un propósito concreto, va realizando sus preguntas de acuerdo a la narrativa del entrevistado. Es dinámica, porque los relatos del informante le permiten modificar, reajustar, recrear e interpretar, de tal forma que no quede lugar a dudas e imprecisiones, ya que el

informante también es un observador que en ese momento no se encuentra en la situación o en el escenario de acción.

La entrevista en profundidad, también tiene la característica de conservar en todo momento el propósito del intercambio a través de líneas de investigación claras y bien definidas.

Dentro de esta investigación, las líneas a trabajar en los intercambios orales fueron las siguientes:

- Cuál es su opinión acerca de los alumnos que se involucran en un conflicto.
- Cuáles considera que son los factores que influyen en sus actitudes y comportamientos.
- Qué expectativas tiene respecto a ellos y la forma en que deben resolver sus conflictos en un futuro.
- Cómo interviene la familia en la solución de un conflicto.
- Cuáles considera que son las causas de un conflicto entre alumnos y/o alumnos y docentes.
- Qué apoyo recibe por parte de la familia y la institución.

Debido a que las entrevistas son relativamente cortas y muy dinámicas, fue necesario solicitar a las participantes su autorización para ser videograbadas. Ello permitió, al momento de transcribirlas, identificar algunas cuestiones que llamaron la atención, ya sea porque no se profundizó en el tema o porque había la posibilidad de no congruencia entre lo dicho y lo observado en el aula.

Estas entrevistas en profundidad se realizaron además, utilizando los siguientes tipos de preguntas para contrastar las respuestas de las participantes:

Opinión/valor de Bertely: Para profundizar sobre la forma en que valoran el contexto familiar y social de los alumnos y alumnas que se involucran en el conflicto.

Cuestiones de contraste dirigidas de Kelly (1955, citado en García, Gil y Rodríguez, 1998): Para analizar cuáles son en su opinión las problemáticas escolares y sociales necesarias de atender y cuáles no y por tanto, qué alumnos requieren mayor atención y qué alumnos no.

Cuestiones de contraste diádicas de Spradley (1979, citado en García, Gil y Rodríguez, 1998), para conocer las diferencias que observan entre los alumnos que están bajo la tutela de los padres y los que se encuentran bajo la custodia de otros familiares.

Cuestiones de contraste triádicas de Spradley (1979, García, Gil y Rodríguez, 1998), para definir entre tres contextos familiares diferentes cuál requiere mayor atención y por qué.

Preguntas estructurales sobre términos incluidos de Spradley (1979, García, Gil y Rodríguez, 1998), para conocer si un alumno o alumna, se encuentra dentro de alguna categoría y si se categorizan algunos tipos de conflicto al incluirse en alguna clase especial.

La dinámica de estas sesiones, descubrió la existencia de una serie de tensiones entre la escuela y la comunidad, que las informantes prefirieron callar para después solicitar expresarse en forma segura, anónima y sin grabar.

El nivel de confianza logrado durante esta fase, nos permitió obtener información sensible respecto a la forma en que el contexto socio cultural de la región en que está enmarcada la escuela, atraviesa sus muros e impacta en la forma en que se convive.

Fase 3. Los grupos de encuentro y grupos focales

La tercera fase de diagnóstico, se enriqueció con la participación de las familias de los alumnos de quinto grado a través de los grupos focales.

El grupo focal, en palabras de Silvia Conde (s/f), es una modalidad de entrevista grupal abierta y estructurada que requiere un guion con los principales tópicos a desarrollar por un grupo de personas que comparten una realidad y experiencia. Al ser una experiencia colectiva, los participantes se reflejan en las narrativas de los otros, provocando interés por el tema, lo cual permite conocer diferentes perspectivas y circunstancias a partir del contexto cultural de sus actores.

Los grupos de encuentro de Carl Rogers (1990) al tener un carácter más libre y flexible, permiten que los participantes generen espacios de diálogo donde cada uno aborda sus problemáticas desde su propia experiencia y se reconoce en los demás a través de sus creencias, miedos, esperanzas y expectativas, rompiendo así con las máscaras y generando relaciones más profundas.

En esta investigación, los grupos focales y de encuentro se desarrollaron en tres sesiones especialmente constructivas, donde los informantes compartieron todo tipo de experiencias sobre los cruces que tienen en sus vidas, el contexto geográfico, social y cultural de la comunidad que habitan.

Cabe señalar que en todo momento se procuró un ambiente seguro en el que pudieran hablar de manera abierta y libre sobre las siguientes temáticas:

- **Sesión 1. Descripción y categorización de los conflictos más frecuentes en el aula y la escuela.**

Dada la contingencia sanitaria por COVID 19, la primera sesión se llevó a cabo mediante la plataforma zoom, donde se conectaron puntualmente 17 padres, madres y tutores, quienes se mostraron participativos, interesados y proactivos.

En esta sesión, se solicitó que describieran situaciones problemáticas más comunes en la escuela y en el hogar, mientras la maestra aliada, Irma Noguez, las iba anotando en la pizarra electrónica.

Posteriormente se les pedía que las leyeran y discutieran respecto a cuáles consideraban de mayor prioridad de atención y por qué.

- **Sesión 2. Definición y descripción de los actores involucrados en el conflicto.**

Esta sesión también fue virtual y se retomaron los productos elaborados en la sesión anterior trabajando con el conflicto de mayor prioridad e invitando al grupo a participar sobre siguientes líneas de reflexión:

- Quiénes son los actores involucrados en el conflicto.
- Cómo describe a los alumnos que se involucran en el conflicto
- Cuáles son sus opiniones respecto a los alumnos involucrados observando si existen algunos prejuicios sobre ellas o ellos.
- Qué opiniones han observado por parte de los docentes respecto a los alumnos involucrados en un conflicto observando si consideran la existencia de prejuicios sobre ellas o ellos.

Nuevamente, la maestra especialista de la UDEEI apoyó la actividad tomando nota sobre lo expresado, con el propósito de identificar algunos rasgos que contribuirían a crear categorías respecto a percepciones de la familia sobre los alumnos y las coincidencias y diferencias con relación a la percepción de los docentes.

- **Sesión 3. Resolución de un conflicto.**

Esta última sesión se llevó a cabo en forma presencial contando con un total de 17 participantes, quienes expresaron las formas en que se soluciona un conflicto y las estrategias que sugieren para que se logre la participación conjunta y corresponsable.

La maestra especialista de la UDEEI tomó nota sobre lo hablado, a fin de reconocer las relaciones entre la percepción que se tiene sobre los alumnos y sus familias y la forma en que esta influye al momento de solucionar conflictos.

Dentro de una perspectiva fenomenológica, nuestra intención fue siempre dar voz a participantes que posiblemente, dado su lugar en la ecuación, son pocas veces escuchados; apartarnos de nuestras propias creencias, perspectivas e interpretaciones y abrir la posibilidad de generar sus propias soluciones.

Fase 4. La cartografía social y participativa

Debido a que el objeto de estudio está en una zona de alta marginación, se pretendió indagar cómo las familias de las niñas y niños ven su situación en tanto que comunidad situada en el espacio, cómo perciben el penal, el ambiente y la escuela. En consecuencia, la percepción del espacio, el reconocimiento del lugar y sus muros, así como la emergencia de una nueva mirada sobre espacios de esperanza, implicó recuperar el valor del mapa como instrumento de representación y de potencia crítica.

Para este fin, se utilizó como instrumento de intervención la Cartografía Social en dos sesiones separadas en el tiempo (inicio y fin de la intervención).

Carballeda (2017) menciona que la Cartografía Social es una modalidad de Investigación Acción Participante, donde se construye conocimiento colectivo a través de la visión de los habitantes de un territorio en común.

Su particularidad radica en que ofrece una nueva forma de viajar a territorios inexplorados que son representados y relatados por sus habitantes, quienes al intervenir creando mapas, generan nuevas inscripciones y marcas que hacen posible repensar el lugar.

Al hacerlo, pueden pasar de lo objetivo a lo subjetivo, ya que se hacen conscientes de lo que antes pasaba desapercibido o carente de sentido, recuperándolo y transformándolo en un acontecimiento significativo a nivel territorial.

El resultado de esta construcción colectiva es el intercambio de ideas, el debate sobre acciones, objetos y conflictos y la construcción de un mapa que hable del espacio compuesto por acciones y objetos en conflicto para que se amplíen las posibilidades de intervenir por el bien común.

La primera sesión consistió en pedir a los participantes (familias y alumnado) que dibujaran un mapa que contemplara los lugares más representativos de su comunidad. Todo ello con la finalidad de observar cómo aprecian el espacio que los conforma, las posibilidades que se abren para construir nuevas realidades a partir de las posibilidades que la comunidad ofrece, como los centros comunitarios, la iglesia, las casas de cultura y el programa de *UTOPIÁS*, implementado por la UNESCO.

Esta construcción en conjunto, permitió interpretar las diferentes maneras en que se representa el espacio, que, a pesar de ser una comunidad con un alto grado de criminalidad, ofrece alternativas para desarrollarse en espacios libres de violencia.

En la segunda sesión se trabajó sobre las tensiones y conflictos que se atraviesan, representando gráficamente aquellos problematizados socialmente y cómo esto afecta a la comunidad. Cuáles son las relaciones que se desarrollan en estas áreas y cuál es la participación de los involucrados.

Se intentó, además, identificar las problemáticas sociales que viven en la actualidad y la forma en que aspiran solucionarlas, con qué cuentan, qué esfuerzos deben hacer para contribuir al cambio y qué desean lograr.

Todo esto para llevar a cabo la *construcción colectiva de un nuevo territorio* en el mapa, en el cual se representen todas las posibilidades de solución al problema y se creen espacios de posibilidad para una paz perdurable; es decir, de espacios de esperanza.

Como se deduce de lo anteriormente señalado, el método seguido permite en el desarrollo de la investigación y el diseño del dispositivo, entrar en un campo y ofrecer y situar en una suerte que se abra un momento óptimo de encuentro comunitario que suspende las violencias, reconoce el conflicto y busca rutas de solución.

Todo configura un espacio emergente para la gestión del vivir juntos teniendo a la escuela como centro de la transformación.

III. INFORME SOBRE LA OBSERVACIÓN DIAGNÓSTICA DE LA ESCUELA EBM Y SU COMUNIDAD

Como lo hemos desarrollado en capítulos anteriores, el informe de observación diagnóstica se abre a una propuesta dialógica donde se establece un encuentro en el espacio de la escuela EBM para escuchar las voces de sus actores, observar sus conductas, hacerse una idea de su situación y problemáticas, a veces complejas, en tanto que comunidad escolar.

A través de un proceso de encuentro, los participantes crearon narrativas llenas de sentimientos y emociones sobre sus historias, su identidad y sus deseos y esperanzas para construir un territorio más justo para todas y todos. La lógica que alimentó el diagnóstico consideró a la escuela como un espacio donde se construye ciudadanía y desde donde se hace posible crear una conciencia colectiva que permita modificar las formas de relacionarse y orientarse hacia una cultura de paz para el bienestar común. Como aprecia Yurén (2005), se puede apostar a una educación con signo emancipatorio, consciente y crítico.

En esta experiencia dialógica, la *Investigación Acción Participativa* fue el pretexto que necesitaron las y los actores de la escuela EBM para expresarse de manera natural y espontánea, ya que, desde el primer momento, las narrativas y producciones cartográficas, usadas para mostrar percepciones sobre el lugar que habitan, comenzaron a representar un cúmulo de información que fue difícil categorizar sin la sensación permanente de estar pasando por alto detalles hablados o silenciados que nos permitieran hacer una lectura completa de la realidad en un contexto de alta marginación.

El análisis de esta construcción colectiva, implicó utilizar distintos enfoques interpretativos sobre estas intersubjetividades. En primer lugar, se utilizaron registros ampliados y diarios de campo donde hacíamos inscripciones, inferencias y primeras interpretaciones.

Posteriormente, las íbamos organizando en categorías a modo de triángulo invertido, como sugiere Bertely (2007) así se muestra en la siguiente figura.

Figura 21.

Ejemplo de elaboración propia a partir de categorías de acuerdo a Bertely (2007)



Nota: De creación propia con uso de CANVA. com y FLATICON.com

Como podemos observar en este diagrama, las **categorías sociales** están definidas como representaciones y acciones sociales inscritas en los discursos, lenguajes y extra lenguajes de los actores sociales en los grupos focales y de encuentro. En las **categorías del intérprete** se fusiona, lo que a su parecer, es más significativo para el investigador y para el sujeto interpretado. Finalmente, se encuentran las **categorías teóricas** que interpretan percepciones y

conductas ligadas al espacio y los lugares y son producidas por otros autores y relacionadas con el objeto de estudio.

Estos registros, junto con las producciones cartográficas y las entrevistas grabadas bajo consentimiento, nos permitieron organizar los testimonios por códigos para analizar desde diferentes vértices o variables las intersubjetividades y formas de relacionarse en los distintos contextos sociales; nos permitieron identificar actores y comprender sus formas de representación y expresión del conflicto y la violencia. (Véase figura 22).

Es importante mencionar que, debido al tiempo contemplado para el dispositivo, las sesiones de diagnóstico se llevaron a cabo con las figuras participantes de quinto grado, mismas que continuaron en el proceso de intervención que duró un año, por lo que al finalizar el mismo, ya se encontraban en sexto grado con una maestra diferente.

Figura 22.

Códigos utilizados para definir a los participantes e instrumentos del dispositivo diagnóstico

Código	Actor social	Instrumento	Sesiones
E01MG	Maestra frente a grupo	Entrevista en profundidad	2
RA01	Maestra frente a grupo y grupo de quinto (sexto grado)	Registro ampliado	3
E01ME	Maestra especialista de la UDEEI	Entrevista en profundidad	2
E01D	Directora escolar	Entrevista en profundidad	2
GF01	Familias	Grupo focal	3
CS01	Familias, alumnas y alumnos de quinto (sexto grado)	Cartografía Social	2
CS01	Alumnas y alumnos de quinto (sexto grado)	Cartografía Social	2

A partir de esto, los resultados por categorías fueron los siguientes:

3.1. Conflictos y tipos de violencia

Como hemos mencionado, los grupos focales y de encuentro, las entrevistas en profundidad con los actores sociales y las cartografías participativas fueron elementos sustanciales que permitieron un diálogo vivo que reflejó las estructuras del conflicto y los tipos de violencia que subyacen en la escuela EBM. Debido a la contingencia sanitaria ocasionada por el COVID-19, la primera sesión de grupo focal con familias se llevó a cabo en forma virtual. Sin embargo, cuando se dio inicio a la presencialidad, las familias llegaron a la segunda sesión animados y participativos. La figura 23 muestra una fotografía de la primera sesión presencial que tuvo lugar en la sala de usos múltiples de la escuela EBM con el protocolo de bienvenida de la directora escolar, quien, desde un inicio se mostró interesada y participativa.

Figura 23.

Bienvenida por parte de la directora a la primera sesión presencial de Grupo focal entre familias de la escuela Efraín Bonilla Manzano

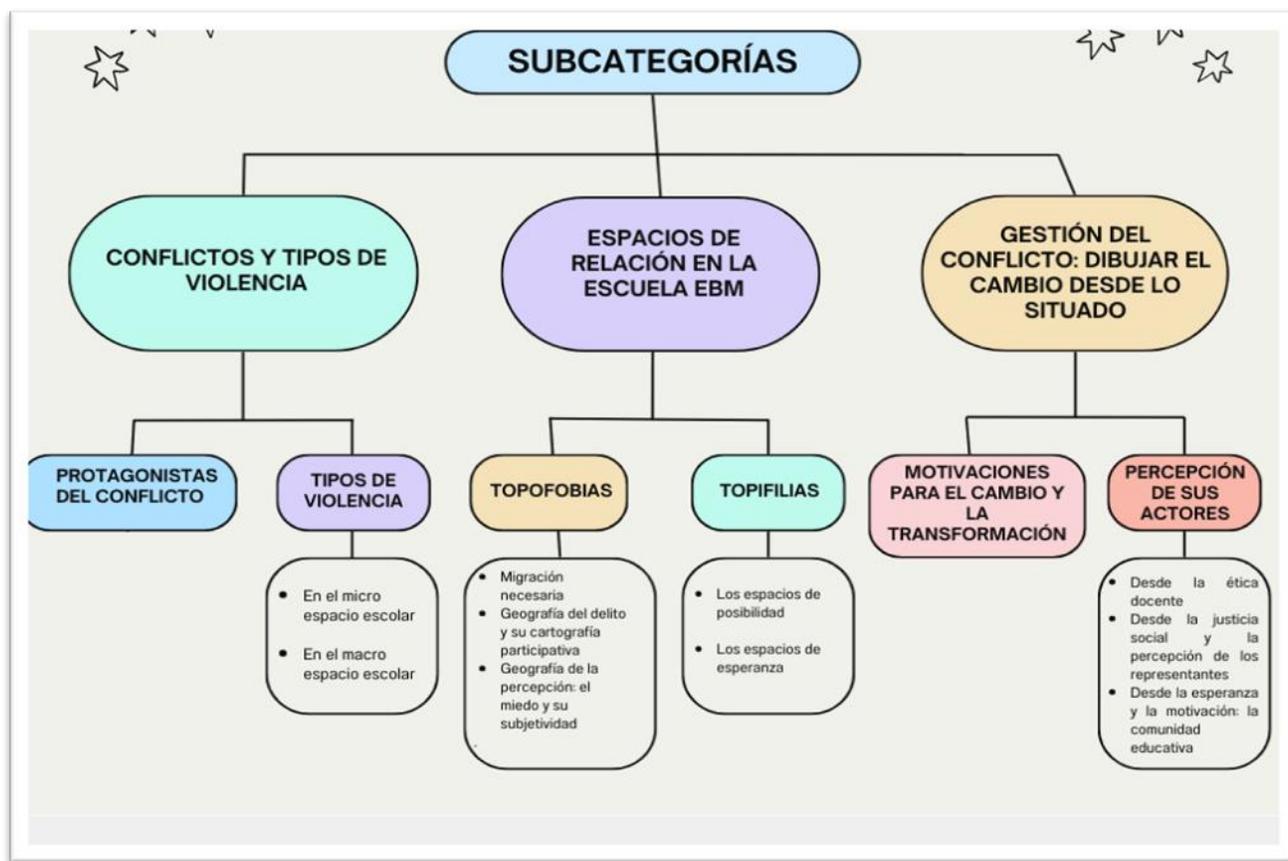


Nota. Fotografía tomada por Sara Negrete, 2022, escuela EBM, Santa Martha Acatitla, Iztapalapa

Los resultados obtenidos de estos espacios dialógicos constituidos por los grupos focales y de encuentro, permitieron construir las siguientes subcategorías a analizar. (Véase figura 24)

Figura 24.

Subcategorías a analizar para el diagnóstico



Nota: De creación propia con uso de CANVA.com

3.1.1. Las personas protagonistas del conflicto

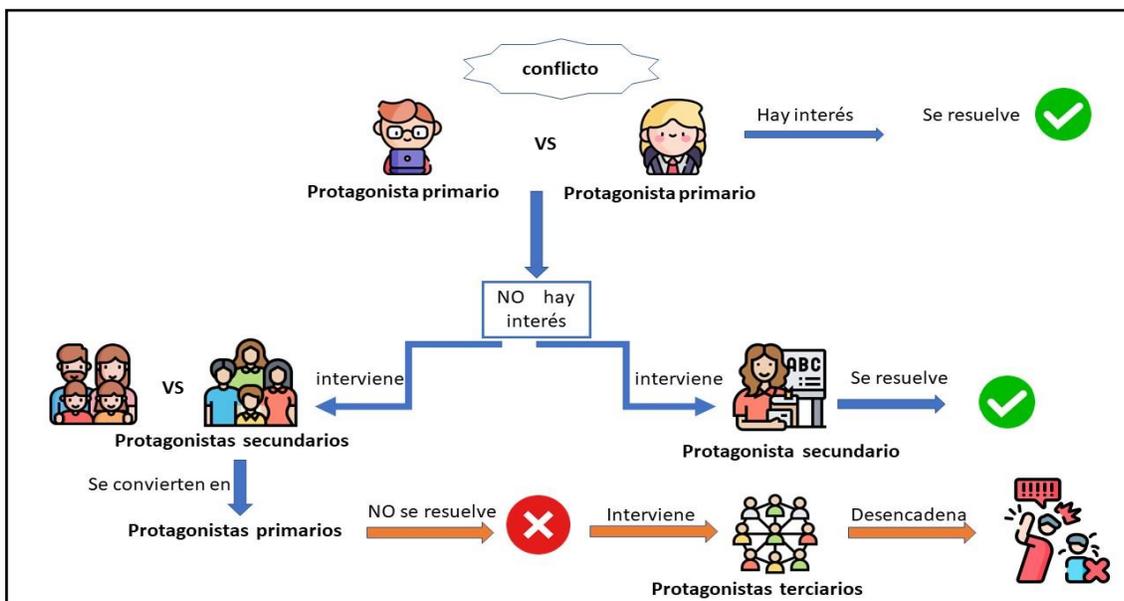
Para el análisis del conflicto entre los actores sociales dentro y fuera de la escuela, retomamos a Jares (1999), quien menciona que es importante considerar las causas, los protagonistas, el proceso y el contexto.

Respecto a los protagonistas del conflicto, recordemos que las personas, grupos, órganos o entidades, pueden fungir según el autor, como **protagonistas primarios** y son quienes tienen una relación directa con las causas desencadenantes del conflicto. El conflicto se ve influido o intervenido por la participación de los **protagonistas secundarios**, quienes no siempre facilitan su solución. **Los protagonistas terciarios**, son los individuos, grupos o entidades que no están involucrados, pero que se ven afectados directa o indirectamente. El flujo de estas dimensiones relacionales es arbitrario y dependen en todo momento de los protagonistas primarios y del interés de las partes por resolver el conflicto. Aquí, como hemos dicho, procuramos que fuese efectivo tratando en todo momento dejar hablar, de que se expresaran con libertad para que, de esta forma, identificaran sus problemas y tensiones, los situaran de forma participativa y crearan consensos para resolver los conflictos.

La figura 25 muestra un diagrama de flujo sobre la forma en que se desarrollan los conflictos en la escuela EBM y cómo son resueltos por sus protagonistas.

Figura 25.

Las estructuras del conflicto y sus protagonistas en la escuela EBM



En los registros ampliados y las entrevistas en profundidad, las maestras y la directora señalaron como **protagonistas primarios** del conflicto a las familias, quienes básicamente desencadenan situaciones de tensión que en algunas ocasiones derivan en violencia directa como amenazas y riñas fuera del plantel.

Si bien es cierto que alumnas y alumnos inician un conflicto por pérdida de objetos personales o rumores entre compañeros dentro de la escuela, estos, regularmente son resueltos de manera inmediata si existe interés de las partes involucradas. Cuando no existe una motivación y el conflicto continúa y afecta el clima escolar, la docente frente a grupo funge como intermediaria y apoya en la resolución. Sin embargo, cuando no hay conformidad entre los protagonistas, el conflicto trasciende hacia las familias, quienes se convierten en los **protagonistas primarios**.

Algunos testimonios, como los que se muestran a continuación, refieren que cuando las familias se involucran, se complica aún más el problema.

En muchas ocasiones, resolvemos problemas dentro de la escuela, como burlas entre compañeros o que se empujan y cuando vemos, afuera las mamás ya se están reclamando. (E01D)

(...) Yo le dije a su mamá [se refiere a la madre de un menor] que si no le enseñaba a respetar a mi niña lo iba a enseñar yo, y no de la mejor forma (...). (GF01)

El otro día una mamá ya estaba agarrando a mi niño porque dizque le robó su lapicera a su niña (...) ¿cómo cree? (GF01)

Luego los niños ya andan de amigos y las mamás ya se dejaron de hablar. (E01D)

(...) afuera de la escuela unas mamás se estaban peleando (...) nunca supe por qué, el asunto es que ya después me acusó una de ellas por no apoyar. (E02D)

Una mamá le dijo a su niña que no le hablara a mi niña (...) eso es asunto nuestro, no de ellas. (GF01)

Cuando las familias se involucran por estar en desacuerdo con la mediación de la docente o porque no fue requerida para su intervención, prefieren replegarse para evitar conflictos mayores que amenacen su integridad física como lo comentaron en diversos testimonios.

Esta situación fue confirmada en las narrativas de las familias participantes al mencionar que cuando las y los docentes fungen como mediadores o protagonistas **secundarios**, se facilita la solución sin necesidad de recurrir a terceras personas; sin embargo, en ocasiones, las familias no les permiten resolver en forma autónoma.

Es importante que cuando hay un conflicto, los niños lo resuelvan por sí solos, pero en ocasiones se hace necesario intervenir. (E02ME)

Se les hace hablar y pedirse perdón. (E02MG)

Hablar entre ellos es fácil, lo difícil es cuando se meten los papás. (E01D)

Si la maestra ya lo resolvió, luego vienen y lo desarreglan los papás. (GF02)

Las acciones de mediación de las docentes comúnmente se ven superadas, no solo por los adultos fuera de la escuela, sino por otras entidades como las bandas y grupos delincuenciales que operan como instancias donde se resuelve violentamente el conflicto, convirtiéndose, a la vista del planteamiento de Galtung (1990), en violencia directa dirigida contra las personas y

atentando contra su integridad física. Estos actores se constituyen como **protagonistas terciarios**, como se observa a continuación:

Ustedes “nadamás” díganme quién es el chamaco que da lata y yo me encargo de desaparecerlo. (CP02)

Existen problemas generacionales entre familias que se pelean por su territorio o sobre el poder. En una ocasión, una familia se llevó secuestrado a un niño y lo regresó [información muy sensible]. (GF02)

(...) son situaciones que en verdad sobrepasan nuestra intervención y que preferimos no involucrarnos. (E02ME)

Otros protagonistas del conflicto, que vale la pena tratar en una línea de investigación alterna, son los actores que representan a la institución, directores y maestros. Sus silencios nos permiten percibir nuevamente el miedo y la vulnerabilidad de la escuela. Todos se muestran preocupados en la conversación de pasillo, de que este fenómeno no atravesase los muros de la escuela, por lo que han preferido callar y no tomar acciones públicas por temor a represalias por parte de la comunidad, más que por desinterés propio. El directivo vive pues, un conflicto ético entre su responsabilidad y las condiciones y costumbres que constituyen a una zona de alta marginación.

Por esta razón, y sin perder de vista su importancia, pues afecta a la autoridad y a las personas afectadas que buscan la paz, hemos considerado ir estudiando a futuro el papel y función que juega el silencio socialmente instituido en torno a los sucesos que perturban la convivencia en la escuela y generan a su vez, relaciones ya no solo conflictivas, sino lesivas a los habitantes de la comunidad y a los usuarios de la escuela. Aquí, ante la imposibilidad de actuar sobre los obstáculos que esto significa, es posible considerar el problema, los límites y sus

soluciones tácticas y estratégicas que nos permitirían ir modelando un diseño consensuado de intervención desde un borde que va atrapando el conflicto, que apunte a orientar y crear condiciones de emergencia y no a confrontar directamente a la violencia con prescripciones de orden institucional de tipo punitivo (Lederach, 2013). La escuela como espacio para motivar el intercambio y el cambio es la clave.

3.1.2. Los tipos de violencia presentes en la escuela EBM

Nuestra observación permitió registrar varios tipos de violencia y conflicto. Dentro de los problemas que se suscitan en la escuela o que son traspasados por el *macro espacio* representado por la comunidad. Podemos observar como primer factor desencadenante, la intervención directa o indirecta de sus protagonistas, los cuales han derivado en situaciones de violencia que cada vez se hacen más difíciles de contener tanto por la familia como por la institución escolar, quien, en su intención por asumir su autonomía de gestión para actuar como intermediaria y corresponsable de la integridad de sus estudiantes, es en muchas ocasiones anulada o intervenida por terceros (familias y comunidad).

Como lo señala Galtung (1998), en todo contexto donde se relacionan dos o más personas, surgen necesidades antagónicas y puntos de ruptura provocados por un problema inicial de comunicación o por intereses distintos. Sin embargo, cuando hay una suspensión de la conciencia y de la comprensión de las problemáticas, es probable que se desencadenen conflictos que deriven en violencia. Y sí, aunado a esto, se levantan problemáticas históricas no resueltas entre grupos familiares, como se observa en los testimonios, la escalada es mayor y con repercusiones en otros actores como es el caso de las maestras y el alumnado, que terminan siendo los portadores de un miedo que al inicio del diagnóstico se estimulaba bajo el signo del silencio, temor a hablar, la autocensura y la desconfianza.

Por esta razón, en este dispositivo nos ocupa trabajar sobre un nivel de conciencia mayor de los participantes sobre las formas de relacionarse, observando la expresión y las estructuras del conflicto, que al no solucionarse, pueden dar paso a la violencia, reproduciendo e incrementando el miedo social.

Retomando las palabras de Cecilia Fierro (2013), en el estudio de la convivencia escolar existen dos redes principales de problemáticas a abordar: la primera es la que hace referencia a los problemas de indisciplina, incivilidad y violencia en la escuela; y la segunda, que se asocia a situaciones de fracaso y exclusión, que se hacen presentes en la cotidianidad de nuestras escuelas.

En este dispositivo de intervención, hemos observado que los problemas principales que ocupan a la institución escolar, se relacionan básicamente con situaciones de violencia dentro y fuera de la escuela. Ya que el fracaso expresado ha sido atribuido, en palabras de las maestras entrevistadas, a las condiciones del confinamiento provocado por la pandemia por Sars Cov2.

De esta forma, y para la comprensión e intervención del fenómeno de la violencia que se manifiesta en la escuela EBM, utilizamos la visión sistémica de Niklas Luhmann (2002, citado en Torres, 2012) y de Galtung (1990) quienes mencionan que se debe trascender la idea de que la violencia escolar es endémica y, por tanto, imposible de superar.

Para reconocer que son las relaciones problemáticas que se generan entre los agentes educativos y los tipos de violencia acontecidos desde el exterior, los que permean el espacio escolar para afectar directamente y de forma estructural, pero la condición negativa es un síntoma que ayuda a abrir un camino autorreflexivo que implica a los actores, al sistema y al entorno.

Para intervenir con un dispositivo que transforme las maneras de resolver los conflictos mediante el diálogo. Tuvimos que partir entonces, del hecho de que los actores sociales no son violentos por naturaleza, como lo hemos sostenido, sino que actúan en forma violenta, como una conducta aprendida a partir de sus circunstancias sociales y de la cultura de la violencia que se ha fundamentado en la alteración de las normas por parte de algunos habitantes y de las respuestas de miedo y contra ataque de otros; conductas que se replican dentro de la escuela EBM irritando la Cultura de paz y con ella la cultura cívica.

Así, la violencia directa que se percibió en los diferentes testimonios, surge, como veremos, de una cultura y una estructura social violenta que no es natural, sino que es producto de las condiciones de marginación y falta de oportunidades, cuando no, del modelado de los grupos delincuenciales. Esta violencia traspasa en ocasiones los límites de nuestra imaginación, por lo que se omitieron narraciones que pueden alterar nuestra sensibilidad y que son alentadas por comportamientos socialmente inadecuados y prácticas arraigadas en una cultura que por falta de alternativas reproduce ciertos valores como el “ojo por ojo”, como en los siguientes ejemplos:

Aquí los niños se sienten muy alentados por las pandillas a las que pertenecen: hablan como el patrón, se mueven como el patrón y llevan navajas como el patrón (CP02).

Si ya parecen pandilleros. Cuando iban en tercero, *Roque* [alumno anónimo al que se le cambió el nombre por motivos de seguridad] llevaba una navaja y puso a dos chicos de sexto a vigilar que la maestra no llegara mientras les robaba a sus compañeros sus colores, lapiceras y desayunos. Hasta le robó a la maestra el celular. (CP02)

Los testimonios vivos de docentes y familias reflejaron su preocupación por que estos patrones culturales injertados en la identidad de algunos niños y niñas, incuben en generaciones cada vez más violentas que permanezcan dentro de la comunidad alterando la paz de la escuela y de la geografía del lugar, sobre la que reposa la marca de zona de alta marginalidad.

Como vamos descubriendo, la escuela se convierte en un lugar que puede dar una solución de continuidad a la situación de miedo, inseguridad y falta de espacios para la convivencia.

Para analizar las estructuras que traspasan el espacio de la escuela y las formas en que se interrelacionan para crear conflictos, pero también posibilidades, retomamos las ideas de Gómez y Zurita (2013, en Furlán y Spitzer, 2013), quienes al proponer que el estudio de la violencia escolar debe ser analizada desde dos espacios de interrelación espacial. El *micro espacio*, que se refiere a lo que sucede dentro del espacio de la escuela, y el *macro espacio*, que afecta lo que sucede dentro de la escuela y que se representa por las personas, organizaciones, grupos, políticas e instituciones, esto nos ayuda a comprender a las personas en sus interacciones situadas. Este posicionamiento nos permitió conectar la problemática de la injusticia espacial y la emergencia de espacios de esperanza y territorios de paz que propone el enfoque geográfico, incorporándose a la comprensión de la situación escolar y del discurso pedagógico como lo hemos desarrollado en las ponencias “Reflexión y práctica de la psicología de la percepción y el espacio en una escuela primaria de la alcaldía de Iztapalapa” (Cuevas y Negrete, 2023) y “Patrimonios emergentes: fotografías y proyectos comunitarios en Santa Martha Acatitla. Transformar territorios, construir vínculos locales” (Cuevas y Negrete, 2023).

A) Conflicto y violencia en el micro espacio escolar

Como vimos en el punto anterior, hay un conflicto y una violencia que surge en el espacio externo a la escuela. Junto a ella y conectada con ella, hay otro tipo de alteración que se da en el interior del espacio escolar afectando las relaciones internas y externas de la escuela con cambios de valor y percepción de los diversos segmentos que la componen.

Diferentes formas del conflicto, la violencia y el malestar conforman los modos de relación que se dan en el microespacio. El *Bullying*, siguió siendo uno de los efectos principales de la violencia dentro de la escuela EBM. Para las familias y docentes, el acoso y abuso escolar se lleva a cabo preferentemente por alumnos varones sobre otros varones más débiles, y es validado por una crianza patriarcal donde el macho sobrevive. Aquí unos ejemplos.

Yo le dije a mi hijo que, si no era machón, le iban a seguir *partiendo la madre* (golpeando). (GF03)

Dentro de esta categoría se refirieron conductas como la **burla**, la **intimidación** y la **violencia física** que se fortalecen dentro de una concepción viril producto de una cultura machista.

De esta manera, se observó que 7 de 12 familias mencionaron que sus hijos han recibido **burlas** por parte de sus compañeros, especialmente por su aspecto físico, color de piel, origen étnico¹¹, y condición económica. 23 de 35 alumnos confirmaron este mismo tipo de violencia.

Tres madres refirieron que sus niños han sido **intimidados** por compañeros varones más grandes que les quitan o dañan sus pertenencias. Cifra que fue confirmada por 4 de los 35 alumnos.

¹¹ Con anterioridad mencionamos que en la zona de Santa Martha Acatitla hay una población originaria indígena del 3% cuya lengua materna es el náhuatl; sin embargo, y pese a este dato, ninguno de los actores sociales se reconoció dentro de esta población, aun cuando narran historias familiares sobre la colonización de estos territorios.

Nueve padres y madres confirmaron que sus hijos han sufrido violencia física como **empujones, empellones y golpes** por parte de algunos compañeros y compañeras por diferentes motivos o sin motivo aparente:

La otra vez mi niña llegó con un golpe en el ojo que le duró una semana y la maestra no me dijo nada. (GF02)

El total de las familias participantes tipifican como **robo** la sustracción de objetos personales a los niños y docentes por parte de algunos compañeros, a pesar de que las maestras les han pedido tener cuidado con el lenguaje que utilizan, con la finalidad de evitar etiquetar a los alumnos y sus acciones, sin embargo, ellas mismas comentaron haber sido víctimas de estas acciones. El lenguaje como se sabe, puede tomar caminos diferentes si cumple una función de ocultamiento o demostrar crudamente lo que sucede, esto puede generar una discusión que conviene explorar como parte del diagnóstico, pues, refleja conductas de permisividad o más violencia a la violencia o cuando más, una autocensura acompañada de reducción de las interacciones sociales.

Finalmente, otro tipo de violencia cultural que vale la pena estudiar en profundidad, debido a que se muestra en forma tácita entre los argumentos de algunas niñas y maestras es la que se refiere a la **violencia por motivos de género** como se muestra a continuación:

Luego los niños nos levantan la falda cuando vamos caminando. (CP03)

X (nombre del alumno) le dice a todos que soy su novia y eso me hace sentir extraña. Mis papás nadamás (sic) se ríen. (CP03)

Yo creo que las familias prefieren casar a sus hijas chiquitas para quitarse el problema rápido. (GF02)

Sin embargo, este tipo de comentarios reflejan la normalización de estas violencias justificando el acoso al tomarlo como broma y al validar la desigualdad en las expectativas de hombres y mujeres.

B) Conflicto y violencia en el macro espacio escolar

Retomemos que, el presente dispositivo considera el *macro espacio* como un ente fuera de la escuela, el cual se representa por problemas y factores sociales, políticos, culturales y económicos representados en el espacio comunitario, pero que no es refractario a ella, sino que la atraviesa en sus flujos.

Las respuestas de los grupos focales y de encuentro, mostraron que las problemáticas comunes son de **orden territorial, relaciones de fuerza y micropolítica**, que consideran los espacios como dominio, las cuales se pueden observar en estas respuestas por parte de padres y docentes.

De los 17 tutores participantes en la consulta, 12 mencionaron el **acoso a las niñas** como parte de la violencia que se vive en la zona, 14 refirieron el **robo con violencia**, 16 la **delincuencia organizada** y el **consumo de estupefacientes** en la zona del Kiosco y el Deportivo, 12 la **amenaza**, 10 la **coerción**, 4 la **trata de personas** y 3 el **asesinato entre bandas**.

13 de los 17 participantes mencionaron solucionar las problemáticas dentro del aula y de la comunidad mediante la violencia verbal o física, como se puede confirmar en los siguientes argumentos.

(...) si tú no le vas a hacer nada yo te voy a madrear (golpear). (GF01)

Le dije a mi niña que si la vuelven a molestar lo agarren entre tres y le clave el lápiz, pero no en el ojo o en la oreja, sino en la mano. (CP02)

Yo busco al padre del niño, al fin que sé de qué banda es y le paro a mi banda y a ver quién sale muerto. (CP02)

Yo creo que si nos unimos todos podemos “*darle en la madre*” [golpear] al niño [se hace referencia a un menor que ha tenido problemas con varios miembros del grupo]. (CP02)

(...) ¿te crees muy macho?, saco la pistola y ahí está el macho cabrón. (CP02)

Luego te avientan los de “a perro” (amenaza) y ni modo que uno se deje. (CP02)

Te avientan “la chacalona” (la banda) y te vas de “a puerco” (amenaza). (CP02)

Cuatro mamás concluyeron que la violencia genera más violencia. Sin embargo, el total las convenció con la idea de que, si no se les enseña a defenderse en un lugar tan violento y peligroso, pueden ser vulnerables; aquí la necesidad de defensa y ataque se impone sobre estructuras de resolución más pacíficas como el consenso y acuerdo.

De esta forma, se observa cómo la violencia estructural y cultural se refleja en manifestaciones de agresión o defensa que escalan cada vez más, dentro de un espacio marginal en donde no existen hasta el momento lugares de esperanza, ni conciencia de que es posible buscar otros modos de resolución de conflictos.

3.2. Los espacios de relación en la escuela

Recordemos que las escuelas son espacios donde se desarrollan las prácticas sociales y se construyen lazos que irán definiendo nuestras maneras de unirnos con otros y con el mundo.

Dentro de estas formas de relacionarnos, existe también una necesidad vital de percibir el territorio que se comparte a través de los sentidos y sentir las impresiones o emociones que provoca habitarlo. A este efecto, Kevin Lynch (1992) lo nombra *cualidad sensible* (p.16). Por esta razón, al dispositivo que nos ocupa le interesan además las sensaciones que provoca la escuela y la forma en que esto afecta a las relaciones que se construyen dentro de la misma.

La escuela EBM, fue reconstruida previo a la pandemia, con la finalidad de que sus muros, sus patios, sus rampas y sus salones pudieran generar una sensación de seguridad y confort creando así una atmósfera positiva para habitarla y relacionarse.

Las pautas de cómo se siente un territorio que se explora, afectará nuestro bienestar o malestar inmediato y determinará la forma en que nos sentimos y comportamos. La *cualidad sensible* es natural y espontánea, y se percibe como un espectro. No lleva cargas conscientes respecto a la arquitectura de sus paisajes, la demografía o la política; si acaso, recurre a la estética de un lugar.

Para Nates-Cruz (2019) el lugar se objetiviza dando espacio a *marcas* que le proporcionan identidad. Estas marcas de la zona pueden ser resultado de juicios *a priori* sobre reportes, estadísticas, noticias o testimonios del espacio geográfico que se habita o transita; o pueden resultar de juicios *a posteriori* sobre el lugar habitado. En este sentido, los testimonios recogidos con respecto a la escuela nos permiten analizar estas sensaciones a través de las siguientes categorías.

3.2.1. Topofobias o espacios del miedo

El miedo al lugar o la reproducción del miedo es un indicador importante para diagnósticos sociales. Con Tuan (2007) y Rotker (2000) es posible preguntar por sensaciones sobre el espacio

escolar y su entorno que pueden afectar la convivencia y cómo es posible modificar o alterar su cualidad sensible de temor por una sensación agradable si la escuela recupera su valor social.

La percepción de entorno y valor negativo de un espacio o lugar, genera marcas o sellos que definen y determinan modos de comportamiento, de vínculo o rechazo, como lo menciona Reguillo (2000, en Rotker, 2000)

Una zona caracterizada por el delito, como el pueblo de Santa Martha Acatitla, configura en el imaginario colectivo, sensaciones de temor e inseguridad; por lo que es importante analizar este efecto desde dos perspectivas: la *geografía del delito* y la *geografía de la percepción* (Avendaño y Mape, 2017, p. 49).

Para conocer la percepción de los espacios geográficos, en nuestro diagnóstico se hizo uso de la Cartografía Social, que es una metodología de Investigación Acción Participativa, la cual, en palabras de Santos (2003 en Valderrama, 2013) consiste en la construcción de un mapa del lugar y la definición y realización participativa de proyectos de investigación involucrando a los participantes, tanto en los problemas como en su solución.

Como se ha mencionado, la Cartografía Social utilizada en el presente dispositivo consistió en solicitar a los participantes (padres, madres y alumnos) la elaboración de un mapa de su región en el cual debían trazar aquellos lugares percibidos como inseguros, para posteriormente hacer una narrativa ya sea oral o escrita acerca de ellos. Esto nos permitió conocer las topofobias o espacios de miedo coincidentes y los tipos de problemas que los originan. A partir de esto, se elaboraron 24 mapas individuales por parte del alumnado y 17 por parte de las familias, algunos de los cuales se incluyen en el anexo.

Al finalizar, los participantes compartieron sus mapas en un grupo de encuentro en el que sometieron a análisis e interpretación sus hallazgos, y compartiendo narrativas sobre los lugares cuya cualidad sensible fue coincidente. Estas narrativas sobre los lugares, constituyen, desde la perspectiva de Cuevas y Suarez (2004) un verdadero *archivo de la palabra* (p.433), donde se observa una verdadera conciencia crítica sobre los espacios locales y las historias no contadas desde las voces de sus actores olvidados, las cuales se pierden o desaparecen entre las grandes historias, generalmente contadas por los vencedores. Estos testimonios vivos se muestran a continuación a través de las siguientes subcategorías.

A) El factor de movilidad humana: la migración, una necesidad

Las narrativas nos permitieron observar que, de las 17 familias participantes, 14 son migrantes internos de otros estados de la República como Michoacán, Tampico Tamaulipas, Toluca Edo. de México, Huixquilucan, Guerrero y Chiapas; y otros más provienen de colonias como la Bondojito, Peralvillo, Doctores y Tepito; las cuales también son consideradas como colonias de alta peligrosidad.

Las razones por las que migran a este lugar son variadas; 8 de ellos han tenido que dejar sus hogares por reubicación laboral y 4 por haberse casado y vivir con la familia del esposo.

Un padre varón ha tenido que abandonar el pueblo en dos ocasiones debido a que pertenece a una banda enemiga de “los N¹²”, que es el grupo delincuenciales hegemónico en el área de Santa Martha y San Sebastián. Tras amenazas de muerte a él y su familia, se vio obligado a emigrar a Tampico Tamaulipas, donde volvió a pertenecer a otra banda que nuevamente lo amenazó de muerte, por lo que tuvo que regresar a Santa Martha.

¹² El dispositivo considera importante conservar la confidencialidad de algunos datos por cuestiones de seguridad.

Otro padre varón comenta que su familia se tuvo que mudar al pueblo, debido a que fue recluido en el penal de Santa Martha Acatitla por catorce años, dentro de los cuales tuvo a sus tres hijos. Actualmente tiene 34 años.

Dos familias más tuvieron que asentarse en esta zona para estar cerca de sus familiares recluidos. Sobre ellos, debido al hermetismo mostrado, no pudimos tener mayor información. Lo que sí queda claro es que el penal es un lugar que organiza las prácticas y se convierte en referente del espacio.

B) Geografía del delito y su cartografía participativa

Para este análisis, fue utilizada la categoría propuesta por Avendaño y Mape (2017) con la finalidad de comprender los patrones espaciales del miedo a través de un mapa que nos pudiera indicar los lugares en los que la gente se siente vulnerable por los efectos de la violencia.

Las siguientes figuras muestran algunas producciones de Cartografía Social de los participantes.

Figura 26.

Lugares de miedo, Cartografía Participativa, Sujeto 1, Iztapalapa 2022

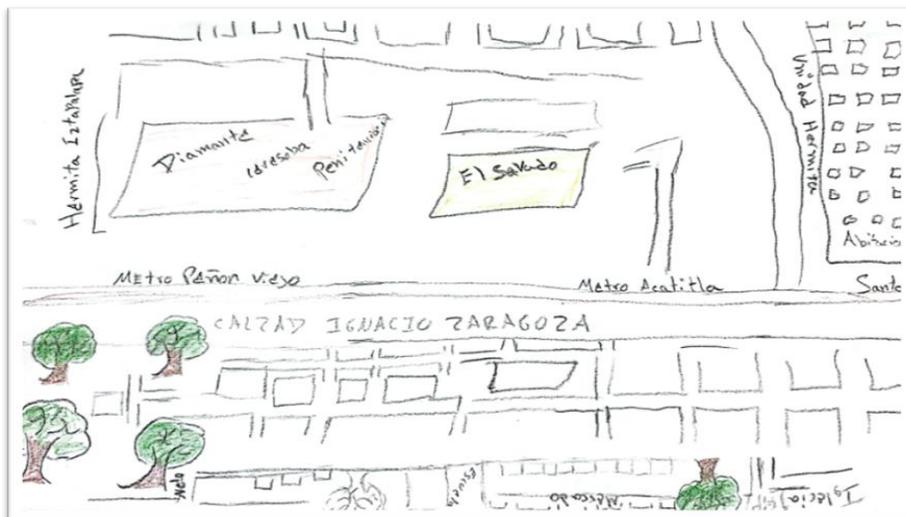


Figura 27.

Lugares de miedo, Cartografía Participativa, Sujeto 4, Iztapalapa 2022



Dentro de los datos más relevantes, 17 de 17 participantes coincidieron que el Kiosco es el lugar más peligroso de la zona. En este espacio, los jóvenes de entre 12 y 17 realizan prácticas que atentan contra su salud e integridad ya que fuman marihuana e inhalan sustancias como el activo¹³. Ahí también se encuentra el “Escuadrón de la muerte” (grupo de personas alcohólicas que se reúnen frecuentemente para consumir y cuya salud física y mental se encuentra deteriorada), está conformado por un grupo de varones alcohólicos de entre 20 y 60 años de edad.

¹³ El activo es un término utilizado coloquialmente para referirse a una sustancia o líquido industrial con alto contenido de tolueno que se inhala intencionalmente para alterar el estado de ánimo y la percepción de la realidad. (SEGOB, SEP, 2023)

Luego, 14 de 17 participantes comentaron que el deportivo Santa Martha es un lugar muy peligroso porque ahí se reúnen los “C” que es la segunda banda más peligrosa de la región, después de “*Los N*”.

4 de 17 habitantes coincidieron en que la Calle 16 está secuestrada por “*Los N*” para organizar sus actividades delictivas. Entre estas actividades se encuentran la venta de estupefacientes y el robo a mano armada.

Las siguientes son algunas respuestas dadas por los participantes durante las sesiones de Cartografía Participativa.

La mamá de los “N” dice que sus hijos trabajan porque se levantan a las 4 de la madrugada para ir a asaltar las combis y que eso de correr no es nada fácil [Todos se ríen]. (CP02)

Pues yo vivo en la 18 y “ni madres” (de ninguna forma) que me acerco a esa calle a ninguna hora, no vayan a “mancillar mi honor” (abusar) [Todos se ríen]. (CP01)

¿Por qué se ríen? ¿Cuál es el lugar social de la risa? ¿qué traduce la risa? Estas son preguntas que muestran niveles de naturalización de la violencia; es una manifestación del humor que expresa un “así nos la llevamos”, una aceptación social de lo que no se puede cambiar. Esto nos motiva a pensar y a trabajar sobre un dispositivo alternativo a esta situación.

3 de 17 padres y madres mencionaron la zona del *Oasis*, como un lugar oscuro que se dedica a la trata de personas. Sobre este lugar, se guardó silencio después de los comentarios, observándose así, un temor latente por tratar algunos asuntos complicados o delicados.

A mí me han platicado que a las 5 comienza el antro y se hace de todo [sonríe]
Bueeno, eso me han platicado [Todos ríen]. (CP02)

Finalmente, 2 de 17 participantes refirieron a la Unidad Habitacional Ermita como zona peligrosa, ya que pertenece a otra región que se encuentra en conflicto con el Pueblo.

A uno lo ven, así como de que te ven banda y “*te avientan los de a perro*” (te amenazan) y te dicen, órale “pasa la lata a otro lado” (vete a otro lado). (CP02)

Respecto al penal de Santa Martha, solo un participante lo percibió como espacio de peligro, y tres comentaron que, al principio, cuando llegaron a habitar esta zona, les parecía siniestro. Dos participantes vecinos del lugar mencionaron que, con el tiempo, tuvieron que acostumbrarse a habitar el lugar, ya que en los años 80 solían escuchar lamentos por posibles torturas; así lo dijeron”

Ahora solamente escuchamos como se hablan entre crujiás, golpean las paredes con tubos o chiflan para comunicarse. (CP02)

Quienes vienen a visitarme me preguntan si no me da miedo vivir aquí y les digo ¿cómo crees? Si soy vecino de personajes distinguidos como “*la Mataviejitas*” y “*el Mochaorejas*” (personajes tristemente célebres por su historial criminal). (CP01)

Parece ser que están haciendo una unidad habitacional ahí adentro. Si la hacen, me voy a vivir y hacer visitas guiadas [Broma: todos se ríen]. (CP02)

Hay que tenerle más miedo a los que están afuera haciendo fechorías. (CP01)

En conclusión, las marcas o sellos que asignaron a los espacios topofóbicos en orden de mayor a menor frecuencia se muestran en la siguiente tabla:

Figura 28.

Frecuencia de respuestas de 17 padres y madres sobre los lugares topofóbicos en el pueblo de Santa Martha Acatitla

Lugares topofóbicos	Frecuencia
Kiosco	17
Deportivo	14
Calle 16	4
Oasis	3
Unidad habitacional Ermita	2

Con relación a las cartografías participativas realizadas por las y los alumnos de quinto grado, se observó que 31 de los 35 participantes señalaron el kiosco como un lugar peligroso donde sus familiares no les permiten asistir después de las seis de la tarde o cuando oscurece. No obstante, a ellos les parece un lugar agradable donde pueden ver a sus amiguitos y jugar un rato. 7 de 35 alumnos mencionaron que en el deportivo han observado operaciones delictivas como la venta de drogas, razón por la cual evitan el paso o tránsito y 16 alumnas y alumnos comentaron que los callejones y el cementerio les parecen peligrosos porque han escuchado historias de terror que les ponen “*los pelos de punta*”(sic). Al respecto, la mayoría de los alumnos contaron todo tipo de historias de ultratumba que les atraen e incluso, llegan a fascinarse con los relatos que comparten.

Siete alumnos respondieron que “El Edén” es un lugar peligroso donde hay gente “mala” o “fea”:

Me da miedo pasar por el Centro de Salud y por la Iglesia porque en la noche está muy oscuro. (CP03)

Por el Edén hay gente mala. (CP03)

Sí, la gente que vive en el Edén es gente fea, dice mi abuelita. (CP03)

Por las noches, dice mi papá que aparece la llorona en el callejón 16 porque ahí perdió a sus hijos. (CP03)

Al cuestionarlos a qué se referían por gente “mala” o “fea”, varios alumnos rieron y comentaron que los borrachos y los indigentes son gente mala porque roban niños. Es posible que estas expresiones sean parte de las narrativas contadas por las personas adultas para evitar que transiten por esos lugares y funcionan como un entredicho o interdicto de “ahí no vayas.”

La figura 29 muestra la frecuencia de respuestas de los alumnos sobre los lugares topofóbicos, observando que el kiosco es el lugar con mayor frecuencia de respuestas emitidas por todos los actores.

Figura 29.

Frecuencia de respuestas de 35 alumnas y alumnos de sexto grado sobre los lugares toponímicos en el pueblo de Santa Martha Acatitla

Lugares toponímicos	Frecuencia
Kiosco	31
Callejones	16
Cementerio	16
El Edén	7
Deportivo	7

De igual forma, las figuras 30 y 31 muestran algunas producciones cartográficas de las y los alumnos participantes.

Figura 30.

C) Geografía de la percepción: el miedo y su subjetividad

Como lo hemos desarrollado en capítulos anteriores, autores como Yi-Fu-Tuan (2007) y Soja (2008, en Souto, 2018), han hecho importantes contribuciones a la comprensión de los paisajes y lugares traspuestos por percepciones negativas asociadas al miedo, al temor, la violencia o las creencias. Así vemos, cómo el espacio está compuesto por una dialéctica donde la concepción, la representación y la vivencia en el medio se entrelazan para combinar lo percibido y lo concebido, lo real objetivo y lo imaginario subjetivo, y entre los objetos en el espacio y los pensamientos que se producen dentro de él y que afectan a la vida ciudadana y con ello la convivencia.

Estas percepciones crean identidades personales y colectivas que impactan el imaginario de una comunidad y generan un modo de relación que condiciona la vida de sus habitantes, estancando su movilidad y su sensación de bienestar.

Cabe destacar entonces, cómo en el imaginario colectivo que se va gestando socialmente, se entrecruzan los miedos y las esperanzas, los espacios y lugares de repulsión y las fobias, creando marcas del temor, como es posible deducir de lo observado.

En el marco de nuestro trabajo, esta dimensión del lugar, es decir, el macro espacio escolar, crea condiciones que impactan, a qué dudar, en el micro espacio escolar, (para el caso, nuestra escuela en estudio, pues los actores sociales son obviamente los mismos que hacen vida en Santa Martha Acatitla y en lugares conexos.

Para identificar las sensaciones de los participantes sobre los “*no lugares*” referidos por Michel de Certeau (en Auge, 2000, p.90), se solicitaron narrativas que expresaran las sensaciones y emociones que les embargaban al transitar por estas zonas. A partir de sus mapas,

las familias pudieron leer o expresar emociones y sensaciones en forma oral mientras mostraban estos espacios topofóbicos.

Así, el total de los actores mencionaron que las calles oscuras y sin gente son los lugares más inseguros e intransitables en las noches, por lo que, si por alguna razón debían pasar por ahí, tenían que planear hacerlo antes de que *“el sol caiga”* (sic) o ir acompañados de un adulto varón. Esos espacios, como podremos observar, se cargan de rechazo, por lo que son lugares que se evitan.

En sus narrativas respecto al espacio geográfico que habitan, se observaron los temores a salir a las zonas peligrosas después de las 6 de la tarde por miedo a sufrir robos, amenazas por el tránsito o derecho de piso y acoso a las mujeres.

El total de los participantes mencionaron que las mujeres y las niñas son quienes corren mayor riesgo de acoso y violencia sexual; seguido por los varones menores de 12 años que se enfrentan a acoso por parte de las bandas y amenazas para pertenecer a sus grupos delictivos.

Los varones y adultos mayores son la población de menor riesgo. Aquí algunos testimonios.

A mi niña le gusta jugar *“cachibol”* (juego que consiste en atrapar una pelota y lanzarla) porque en la escuela lo practica, luego me dice que quiere ir al deportivo y le digo que lo practique en la casa. Me da miedo que la vayan a malorear (molestar o acosar) porque está bonita. (CP01)

Yo puedo ser muy *“lacroso”* (mal portado) pero me da miedo que a mis hijos los molesten, yo le he enseñado a mi hijo a defenderse, pero es bien *“pendejo”* (sic). (CP02)

Ya en la noche, “¡ni madres que asomo las narices por allá!” (sic) [las demás madres bromean y ríen] porque uno también corre sus riesgos. (CP01)

En la segunda sesión de cartografía participativa, se pudo apreciar una mayor cohesión por parte del grupo, la cual se reflejó en una cantidad de información sensible respecto a sentimientos sobre la geografía y estética del lugar.

La mayoría de los participantes mencionan que el pueblo se ha invadido de personas “*no gratas*” provenientes de otros barrios, que se hacinan en vecindades y que son el “*terror*” de los habitantes al conformar cada vez más bandas delincuenciales en la zona.

La figura 32 muestra la participación de las familias en una sesión de cartografía participativa.

Figura 32.

Segunda sesión de Cartografía participativa, familias de la escuela Efraín Bonilla.



Nota. Fotografía tomada por Sara Negrete, 2022, escuela EBM, Santa Martha Acatitla, Iztapalapa

A pesar de las bromas que se hacen entre ellos, como un intento por aligerar la tensión, los participantes, cambian inmediatamente su actitud ante la pregunta sobre qué les gustaría cambiar de su territorio; es decir, “*se lo toman en serio*”, con lo que se estaba abriendo una brecha para la toma de conciencia.

13 de 17 personas comentaron que era necesario quitar el Kiosco y cerrar el deportivo, aunque los delincuentes buscarían otros espacios para hacer sus “*fechorías*”.

Finalmente, la percepción general sobre estos lugares fue de **temor** por su integridad física y emocional, y **enojo** por no tener la libertad de aprovechar los espacios creados expresamente para su esparcimiento, por no acceder al beneficio de habitar la ciudad. Esta percepción nos abre todo un campo para una acción desde una Cultura de paz que evita el “ojo por ojo, diente por diente”.

Algunos participantes manifestaron sentimientos de **ira**, debido a que cada vez se secuestran más lugares de esparcimiento y **venganza** como única forma de recuperar los espacios y que se acabe de una vez con estos grupos.

Sobre las producciones cartográficas de las y los alumnos del grupo de quinto grado, 31 de 35 alumnos indicaron que el **kiosco** es un lugar peligroso donde sus familiares no les permiten ir después de las 5 de la tarde, ya que manifiestan correr riesgos por la presencia de las pandillas. Sin embargo, para ellos el kiosco y el deportivo les generan sensaciones de libertad, seguridad y esparcimiento.

El **Edén**, fue considerado por 12 de los 35 alumnos como un lugar oscuro y de una arquitectura extraña ya que “*se siente y huele el miedo*”. Esto coincide con los imaginarios de la

comunidad sobre que es un lugar lúgubre dadas las actividades que se realizan ahí, y que ya se han explicado en párrafos anteriores.

Dentro de la escuela, 27 de los 35 alumnos manifestaron que los lugares en los que corren mayor peligro son el **patio** a la hora del recreo y **debajo de las escaleras**, que es el lugar donde se reúnen los alumnos más latosos y “*buleadores*”.

Sobre si se sienten más seguros con la presencia de una persona adulta, la mayoría mencionó que sí, ya que las maestras les vigilan y cuidan cuando se reportan abusos por parte de los compañeros, por lo que se aprecia que el docente posee aún estima y es valorado como figura protectora y de autoridad.

3.2.2. Topofilias o espacios de esperanza

A) Los espacios de posibilidad

Con la finalidad de crear un espacio donde se sintieran seguros para implementar el dispositivo de intervención, durante las sesiones de cartografía participativa se preguntó a los actores sociales sobre los lugares más utilizados en la zona para convivir y los espacios preferidos dentro de la escuela.

Llama la atención, que existe un espacio muy interesante y recurrente entre las respuestas de familias y docentes: **la puerta principal del colegio**. En ese lugar, las madres y padres crean una serie de conflictos, pero también establecen espacios de comunicación necesarios para el buen funcionamiento de la escuela. Al ser punto de encuentro diario, la entrada se convierte en un lugar privilegiado para la convivencia.

A continuación, algunos números y testimonios derivados de las sesiones de grupos focales y de encuentro, así como de las observaciones con uso de registros ampliados.

7 de 12 madres mencionaron que en la **puerta principal** surgen conflictos como el no dejar entrar a los niños después de las 8 de la mañana y que el acceso a las instalaciones es su derecho.

8 de 12 madres comentaron que las maestras “acusar” a sus niños delante de las otras madres cuando entran o salen de la escuela, lo que ocasiona molestias y conflictos que deben ser atendidos por la directora escolar.

12 de 12 madres refirieron que, la puerta principal, es el lugar donde pueden preguntar sobre lo acontecido en la escuela y donde aclaran dudas de tareas, trabajos y materiales, por lo que es un lugar preferido entre ellas para distender y comunicarse un momento que se torna en algo significativo.

Las 12 participantes confirmaron que este es un espacio de alegría porque dejan a sus hijos y experimentan una sensación de libertad, mismas que coincidieron en que a dos pasos de la escuela pueden encontrar todo tipo de vendimia para reforzar las buenas conductas de sus hijos, con dulces y juguetes.

Sobre este espacio, las maestras mencionaron que prefieren no ocuparlo con frecuencia y hacer guardias para entregar a los niños y evitar cualquier contacto con las familias, ya que comúnmente reciben quejas o les hacen “*perder su tiempo*”. La directora comentó que algunas madres se quedan a escuchar en la puerta los problemas ajenos y que en muchas ocasiones han puesto buzonzos¹⁴ [buzón escolar] para acusar por cualquier situación.

¹⁴ La Autoridad educativa Federal en la Ciudad de México, en su Programa *Escuela Segura* (2010) ha instaurado el programa de Buzón escolar, en el cual, mediante una llamada telefónica anónima, la comunidad puede levantar quejas o denuncias por irregularidades cometidas dentro o fuera de la escuela.

Dentro de la escuela, los lugares que más les agradan a los niños y sus familias, por su estética y funcionalidad, son el **patio principal**, el **jardín** y la **biblioteca**. Estos tres lugares apacibles favorecen la cualidad sensible y con ello una atmósfera y clima positivo.

B) Los espacios de esperanza y sus lugares sensibles

La escuela Efraín Bonilla tiene la particularidad de pertenecer a una comunidad que conserva los usos y costumbres del pueblo de Santa Martha Acatitla. El lugar emblemático que representa y preserva estas tradiciones es la **Iglesia**, la cual, para la mayoría de alumnos y familias, representa un espacio seguro, silencioso, tranquilo y de paz, donde pueden orar y pedir por sus familiares.

Este lugar también es sinónimo de alegría, ya que organiza todas las fiestas patronales como los carnavales de primavera, la fiesta de *los Chinacos*, el concurso de bandas y los bailes. En este sentido, el lugar de la institución religiosa dentro de la cultura de Sta. Martha Acatitla permite reconocer espacios de convivencia y de interacción social que pueden ser aprovechados para conectar el espacio macro con el espacio micro de la escuela.

Estas fiestas tradicionales son tan significativas para la comunidad y la escuela, que durante Semana Santa y el tiempo de carnaval, el plantel reportó un ausentismo del 80%, entre las mayordomías, las actividades eclesiásticas, la feria y la preparación de los carros alegóricos y las danzas.

Sobre esto, los participantes y reportes policíacos confirmaron que, la venta de alcohol y fuegos artificiales ha provocado, año con año, accidentes lamentables como el fallecimiento de personas inocentes por balas perdidas o la amputación de algún miembro del cuerpo por el mal uso de fuegos pirotécnicos, como lo demuestra el siguiente comentario.

¿Te acuerdas del niño que perdió sus deditos con el cuetón? (GF02)

Una bala abrió el techo de mi casa y le pegó a mi papá en la cabeza, ¡en serio!
hasta tiene una cicatriz. (GF01)

Sin embargo, el espacio social que se abre en la conexión entre la cultura religiosa y la cultura cívica y cotidiana nos permite, como ya hemos señalado, encontrar formas y percepciones positivas por parte de los habitantes de esta población, que fortalecen, en medio de la topofobia, una topofilia.

El segundo espacio preferido por los actores sociales es el **mercado**, el cual, en palabras de los participantes, tiene un amplio surtido de productos frescos y baratos por la cercanía que tiene con el mercado de carnes de San Juan Pantitlán y la Central de Abastos¹⁵.

En cuanto a las acciones que propusieron para mejorar las condiciones de algunos lugares, se encuentran el habilitar **el foro** donde actualmente duermen los indigentes, y que en los años noventa se construyó a espaldas de la escuela primaria Cuauhtémoc (escuela vecina), para presentar actividades culturales los domingos. El cambio de gestión en la alcaldía de Iztapalapa, abandonó este proyecto, junto con las actividades que se realizan en otros foros destinados para el mismo fin, creando con el abandono una pérdida de función social positiva.

La **biblioteca**, que era un lugar de esparcimiento, fue habilitada después de la pandemia debido a que los libros no tuvieron mantenimiento durante ese tiempo. Es por ello que los participantes de la cartografía participativa proponen hacer un librotón para enriquecer el acervo

¹⁵ A solo unos minutos del pueblo de Santa Martha Acatitla, se encuentra el mercado de abastos más grande del mundo. La Central de Abastos, según cifras del gobierno de la Ciudad de México, alimenta a 20 millones de personas y genera 70 mil empleos directos. Este sitio tiene una superficie de 327 hectáreas, es decir, 51 veces el espacio de la plancha del Zócalo capitalino y es el lugar, junto con el Cerro de la Estrella, más emblemático de la alcaldía de Iztapalapa. (SEGOB, 2023).

y fortalecer el lugar de convivencia; pues la biblioteca, a partir de las conversaciones sostenidas se convierte sensiblemente en un lugar reconocido por todos los actores como un espacio formativo portador de cultura y lugar necesario para el estudio, por lo que se abre la posibilidad de colaborar por un beneficio común a partir de acciones solidarias.

En la calle de Yucatán, muy cercana a la escuela, se encuentra la casa de cultura, denominada *Casa del Pueblo*, donde se llevan a cabo actividades culturales y recreativas, así como servicios médicos y psicológicos para la comunidad; sin embargo, su inactividad, es uno más de los efectos de la pandemia.

Respecto a esta casa de cultura, las madres bromeando, comentaron que pueden enseñar “cumbias perronas” (el perreo es un movimiento de cadera que se hace al bailar reggaetón).

Como vemos, en esta última frase, en estas culturas populares, la broma, lejos de indicar burla como cabría suponer en una visión no contextualizada, rebela, por el contrario, una forma de identificación y apropiación en donde el humor muestra un vínculo que debemos etnográficamente comprender y que se abre a la posibilidad de otra línea de investigación e intervención.

Para la teoría psicoanalítica, el humor es una forma socialmente aceptada que tiene la finalidad de descargar la tensión acumulada en una persona o un grupo de ellas. Sobre todo, como menciona Koestler (1964, en Martin 2008) cuando desean disociarse o aislarse de una realidad que les supera. Esta información puede representar un tema de interés digno de otra investigación ya que, como se observa, el humor puede representar para los actores de este dispositivo, una forma de evitar situaciones socialmente amenazadoras, teniendo como ganancia un “*no estamos solos*” y “*la banda me respalda*”.

El humor entonces, puede ser un motor que refuerza los lazos sociales y da identidad al grupo, ya que, al identificarse con el mismo tipo de situaciones, tienden a reírse de las mismas cosas (Martin, 2008), y a soportar la angustia ante las crisis que se presentan en la vida cotidiana.

3.3 Gestión del conflicto: Dibujar el cambio desde lo situado

El diagnóstico participativo y los instrumentos empleados, permitieron sistematizar esta interesante categoría analizando las problemáticas suscitadas entre el micro y macro espacio escolar desde las cinco grandes actitudes ante el conflicto establecidas por Cascón (2013).

Las narrativas de los participantes dieron cuenta de que existe una actitud de **competición gano/pierdes**, en las maestras ya que comentaron sentir que algunos padres y madres asisten a la escuela con la intención de hacer valer sus propios intereses pasando por encima de los intereses de los demás, hasta el punto de tratar de eliminar al otro, incluso a ellas mismas. Tal condición, como sostenemos, altera la convivencia y la autonomía para tomar decisiones en favor de una resolución pacífica de los conflictos, como se observa en los siguientes testimonios:

(...) ella ya no viene con nosotras, llega directo con el supervisor a acusarnos y pedir que nos castiguen. (E02D)

El otro día me paró su papá y prácticamente me sentí amenazada por él, me comentó cosas que hace y no sé si en verdad lo hace o fue que me quiso sembrar miedo de pensar en quién era. (E02ME)

En la mayoría de los casos, las maestras, prefieren asumir la actitud de **acomodación (pierdo/ganas)** con tal de no confrontar a la otra parte, aun cuando de esta forma no se hacen valer sus derechos y deberes.

Paco Cascón menciona que a menudo confundimos el respeto o la buena educación con no hacer valer nuestros propios derechos, provocando así tensión o malestar, por lo que es necesario tener cuidado de no generar una sensación tal, que podamos destruirnos o destruir al otro es posible apreciar en estos testimonios:

(...) A una le gustaría apoyar más a los niños que lo necesitan, pero la verdad prefiero no meterme con ciertas personas, con tal de no tener problemas a futuro, pero una los tiene solo un tiempo y ellos los tienen siempre, así que ya sabrán qué hacer si se les voltean un día (RA03).

Hay papás muy lindos que dejan que una les llame la atención a sus niños, pero hay otros papás que es mejor darles la vuelta (E01MG).

El otro día llegaron dos mamás a la dirección, muy asustadas porque no sabían si iban a tener represalias si yo no era discreta con la información que me trajeron (...) resulta que [menciona el nombre del menor] trajo en su mochila droga para vender dentro de la escuela. Yo la verdad no sé qué hacer, porque yo vivo en esta comunidad y no puedo meterme en asuntos tan “complicados” [La directora me aborda a la salida de una asamblea].

Dadas estas circunstancias, es común ver que en situaciones complejas como la venta de estupefacientes dentro del plantel o las amenazas explícitas o implícitas dentro y fuera de la escuela, las autoridades pueden hacer poco o nada, asumiendo finalmente la actitud de **evasión (pierdo/pierdes)**, que para el autor implica “meter la cabeza debajo del ala” (p. 10) ya sea por miedo, o por pensar que los problemas se resolverán algún día o quizá no; sin embargo, una vez iniciado un conflicto, no será fácil detenerlo.

3.3.1. Motivaciones para el cambio y la transformación

Durante las observaciones y entrevistas, llamó particularmente la atención el hecho de que, a pesar de las circunstancias narradas por las maestras, ninguna de ellas mostró la necesidad de emigrar a zonas más seguras para poder llevar a cabo su labor docente con mayor libertad. Contrario a esto, algunas familias mostraron interés por emigrar a espacios libres de violencia para educar a sus niños y niñas. ¿Qué es lo que motiva a las docentes a permanecer en este lugar? ¿Cuáles son las razones de las familias para emigrar a otras zonas? ¿Qué cambios esperan las familias arraigadas y cómo contribuyen a ello? ¿es posible pensar o hacer pensable, desde la observación y desde las preocupaciones de los actores, una ética situada en la conflictividad y en la necesidad de superarla en la escuela EBM? El peso del arraigo al lugar se transformó en un punto clave para el diseño de un proyecto para recuperación de sensaciones positivas sobre éste.

3.3.2. La percepción de sus actores

Una de las razones de este dispositivo fue comprender cómo surgían estos sentimientos de esperanza en los actores sociales, padres, madres y tutores a pesar de las condiciones de injusticia social que atravesaba su territorio, y cuál era la fuerza que impulsó estas acciones de transformación. Sus testimonios nos permitieron reconocer que su interés genuino surgió de la conciencia de estar implicados en una historia compartida que podía ser contada de manera distinta con el fin de recuperar la paz perdida y buscar espacios de esperanza por una convivencia justa dentro y fuera de la escuela EBM.

Sin embargo, conocer las razones de los docentes para que se implicaran en este proceso de transformación, fue en verdad edificante para construcción de este dispositivo de intervención. A continuación, mostramos las subcategorías que permitieron este análisis.

A) Desde la ética docente y la voluntad de acción

Cuando se habla de ética profesional de las y los docentes, casi siempre se hace referencia al conjunto de pautas de valor, códigos de conducta, derechos y obligaciones que han sido establecidos desde la formación y que se fijan de manera externa y casi impuesta, sin ser antecedidas por la voluntad del sujeto (Yurén, 2005).

En el momento en que la voluntad y la motivación se hacen presentes, se configura el *ethos* profesional, donde el sujeto se ve incitado a reconocer sus obligaciones morales y actuar con relación a ellas (Foucault et al.,1988, en Yurén, 2005). En este punto, es donde se puede hacer pensable y practicable el derecho y la justicia social y espacial como condiciones base para la convivencia.

En el siguiente extracto de entrevista, se observó a una docente que muestra una voluntad genuina por convertir realidades complejas en esperanzas vivas.

Yo hablo con ellos y les digo: ¡ya ves como si puedes! Y los motivo, ¡claro! Tampoco les voy a decir mentiras si hacen las cosas mal... Eso lo aprendí de un maestro que veía que amaba su profesión y la forma en que hablaba con los niños y los apoyaba a pesar de sus papás, y me dije: ¡yo voy a ser así! Y bueno... lo estoy intentando todos los días. (E01MG)

Este tipo de testimonios de los docentes nos muestran cómo la escuela no solo contribuye con la producción y transmisión de conocimientos sino con la construcción de subjetividades y el aprendizaje de valores hacia una vida común y de transformación individual y social; pero sobre todo, contribuye con un deseo de cambio buscando la paz.

Aquí los niños vienen con diferentes problemáticas, pero una no se va a cruzar de brazos esperando que vengan a salvarlos. (E02ME)

Todos tenemos el poder de transformar sus realidades, solo es cuestión de querer. (E01D)

Ellos saben que no están solos en los problemas que tienen, que todos tenemos problemas en común y que juntos podemos solucionarlos. (E02ME)

A mí me enseñaron a dar cada día el máximo a pesar de pertenecer a una familia muy pobre. (E02MG)

Este impulso que se observó en sus narrativas va más allá de una cuestión ética o de civilidad, se deposita en una conducta moral, la cual es de índole personal.

Giroux (2003) menciona al respecto que las y los docentes tendríamos que orientarnos hacia un currículum que reconociera las dimensiones éticas que estructuran las decisiones comunes y las experiencias en el aula. La escuela EBM como ente transformador, es el espacio posible para lograr acciones por el bien común, lo cual, es el referente que se asume para la articulación de este dispositivo.

Cuando el sujeto busca el bien común, se desarrolla una conducta socialmente responsable que se refleja en el compromiso con los demás y se manifiesta en acciones individuales y colectivas para el bienestar de todas y todos (Navarro, 2006).

Un concepto más amplio de responsabilidad moral es el que se refiere a la conducta prosocial, que es toda aquella conducta voluntaria que no espera beneficio externo y que incluso compromete algún tipo de costo personal. En las siguientes respuestas se muestra este aspecto en algunos docentes.

Luego ni siquiera traen para desayunar y ahí está uno prestándoles dinero o dándoles de desayunar (...) aunque me dicen que los voy a acostumbrar. (RA03)

Yo tengo este botecito con material [señala el bote], y todos los días alguien se lleva algo para trabajar (...) luego no regresan nada, pero así ha sido siempre. (E03ME)

Cuando un docente se reconoce como persona en proceso constante de formación, capaz de poseer y producir saberes orientados a la mejora y transformación de su práctica docente, se habla de un sujeto ético capaz de reconocer las limitaciones de su ejercicio profesional y las posibilidades de autoformarse aún en contra de las disposiciones de su sistema educativo. La autoformación implica un ejercicio de voluntad que va más allá de los procesos formales y se desarrolla en el espacio del aula (Véase Brennetot, 2014).

Cuando vi cómo trabajaba con sus regletas [se refiere a un maestro modelo] para enseñar a los niños a razonar sobre operaciones matemáticas, le pedí que me enseñara y muy amablemente me dio un curso de Regletas que a la fecha ocupo cuando quiero que los niños entiendan sobre transformaciones y fracciones, y la verdad qué bien se divierten y aprenden (...) y les digo: ¡ya ves como si puedes!, hasta el niño más atrasado en clase, sale adelante con estos métodos. (E01MG)

La maestra especialista comenta que la forma en que algunos niños se han atrevido a hablar es porque se pagó un curso de Filosofía para Niños, el cual tomó en horas extra curriculares. (RA01)

(...) si los cursos nos los damos entre nosotras o pagamos para que vengan a darlos (...) (E03ME)

(...) y luego todavía se enojan porque no avisamos (...) (E02MG)

En la profesión docente se han presentado profundas transformaciones en la identidad profesional; estas transformaciones se expresan en incertidumbre sobre lo que tienen que saber y hacer. Para las maestras de grupo fue necesario desarrollar nuevas competencias que demandan mayor versatilidad y flexibilidad, sin embargo, el sistema educativo raramente provee de espacios colegiados donde se pueden compartir experiencias y se tiene la necesidad de desarrollar espacios de anonimato disfrazados de “encuentros furtivos” (Navia 2006, p.170). La gestión se convierte en un campo abierto a iniciativas transformadoras de realidades en la comunidad escolar.

Nada, que de repente viene el supervisor y se enoja porque estamos usando el consejo para tomar algún curso que no ha autorizado. (E02D)

Algunas de nosotras organizamos nuestros propios cursos fuera de la escuela y aun así nos sentimos culpables. (E02ME)

De igual forma, otros “no lugares” (Auge 2000) son los espacios de encuentro inter escolares, donde los docentes, además de pagar por su formación, deben desplazarse a otras zonas para objetivarse mediante el diálogo con el otro, para exponer y exponerse. Pero ¿qué les motiva a hacerlo? Para Navia (2006) es común que la reflexión de los maestros se conduzca por la línea de la equivocación para plantearse salir de ella desde un ejercicio de responsabilidad y de una valoración positiva y constructiva del lugar.

B) Desde la justicia social y la percepción de los representantes

Los problemas de justicia social que enmarcan el territorio trascienden la convivencia en la escuela, razón por la cual, la toma de conciencia sobre los derechos humanos desde el sentido de la dignidad, es una condición moral de todo individuo sin distinción alguna. Jares (1999) la

sitúa entre la libertad y la igualdad y declara la necesidad de trabajarla desde un sentido pedagógico promoviendo valores, principios y normas de convivencia en la sociedad que contribuyan a la paz, la democracia y el desarrollo; y en una dimensión socialmente concreta, el bienestar ciudadano en el espacio común y en los territorios que están condenados al estancamiento o la violencia, como en el caso de la escuela EBM.

Los testimonios vivos de los actores sociales mostraron expresiones de impotencia ante las injusticias sociales que viven niños y niñas, pero fueron más poderosas las motivaciones hacia el cambio de paradigma como se observa a continuación:

A veces llegan hasta sin comer o tristes porque algo pasó en la casa. Algunos niños viven violencia y machismo. (E02ME)

(...) están “jodidos” [destinados a un futuro poco promisorio] por el simple hecho de haber nacido aquí (...) (RA02)

A veces les compro algo en la cooperativa porque llegan sin desayunar. (RA01)

A muchas mamás no les interesa que sus niñas asistan a la escuela, han de creer que las van a casar jóvenes y las van a mantener. (RA02)

Como lo hemos referido, para Navia (2006) al ser humano le afecta el ser de los entes, ya que su actitud no se reduce a la dimensión del saber cognoscente sino a su dimensión afectiva, no en el sentido sentimental, sino en el sentido que esa apertura le afecta y le hace existir en una relación de responsabilidad con los demás, que es instituyente de un espacio escolar amable, como lo observamos a continuación:

Yo veo como en muchas ocasiones las niñas y niños llegan a la escuela como tristes y sin querer hablar (...) por eso tomé un diplomado en Filosofía para Niños y aunque me salió *carito*, logré que los niños hablaran. (E01ME)

Maestras y maestros de la escuela EBM se enfrentaban día a día al quehacer docente que se entreteje con la vida cotidiana, la cual está constituida por acciones que hacen juntas las personas y por situaciones que en apariencia no son importantes, pero que constituyen la razón de ser y actuar de sus protagonistas. Estas tramas con tintes dramáticos, representan el deseo y poder de cambio de los maestros hacia la construcción de personas cuya historia en verdad les importaba, porque ha sido por mucho tiempo una historia de injusticia que fue necesario visibilizar para transformar con la intervención de todos sus actores sociales.

Los hechos cotidianos que se viven en el aula y la escuela provocaron las siguientes narrativas:

¿Cómo va a dejar uno que los niños vivan estas situaciones sin hacer nada? Yo creo que tenemos una responsabilidad con ellos. (E02D)

A veces siento que los niños son tratados como personas de segunda porque veo que no se sienten seguros ni en casa, y la verdad me da coraje tanta injusticia. (E02ME)

Cortina (1994) menciona al respecto que “sin una alimentación suficiente, sin casa y abrigo, sin medios para acceder a la cultura, sin protección ante la enfermedad, la ancianidad, la jubilación o el desempleo, es pura hipocresía decir a una persona que es libre.” (En Jares 1999, p. 56)

Sin embargo, una visión proactiva que intenta cambiar la realidad entendiéndola como un ente que progresa, promueve acciones muy interesantes como se observaron a continuación:

Mi taller intenta hacer conscientes a las madres y abuelas de que la violencia se puede replicar por generaciones y que en ellas está el cambio. (E02ME)

Quizás no ayude mucho la situación, pero mientras estén en la escuela, que se sientan contentos. (RA03)

No obstante, en algunas respuestas se observaron expresiones contrarias que indican que la ética profesional y la actitud consciente sobre las problemáticas sociales que se viven en el día a día, también tiene sus límites como en el siguiente caso:

La maestra refiere que Aline [se cambia el nombre para conservar el anonimato], tiene dificultades para aprender y además es muy distraída, pero que avanza sola si se lo pide; sin embargo, comenta que prefiere no involucrarse demasiado con ella porque su papá es líder de una banda, y aunque no ha tenido problemas con él, prefiere no intervenir directamente (RA02).

En esta ocasión, la maestra prefirió atribuir el fracaso de Aline a las condiciones sociales y culturales de su familia como una suerte de protección. Dubet (2002) llama a este efecto “Consuelo sociológico” (p.12).

Yo les digo a los papás: es mi alumna sólo nueve meses, ustedes la tendrán toda la vida. (E02MG)

c) Desde la esperanza y la motivación: La comunidad educativa

Para Dubet (2002) los maestros están obligados a creer necesariamente en los principios y valores de su profesión, más como una suerte de esperanza que como una idea interiorizada,

dada la evidencia de los hechos a los que en ocasiones se enfrentan. Para reducir las tensiones que provocan esta lectura de la realidad que se vive en las aulas y en la comunidad, en ocasiones los docentes instauran estrategias que les permiten salvaguardar los principios para actuar como si uno creyera genuinamente en ellos y así evitar la culpa por la situación y las pocas posibilidades que realmente tienen de actuar.

El sentimiento de culpa, la angustia, las desilusiones y el cansancio, son el precio de ese compromiso subjetivo; el oficio sigue siendo objetivable en los resultados de los alumnos, el clima del aula y las relaciones, creando una disciplina más democrática en atención a las desigualdades; lo que implica una transformación de los lugares en los que se dan las relaciones y, en consecuencia, una producción de otro espacio que englobamos en la categoría espacios de esperanza aplicada al discurso pedagógico.

Todos los niños, toooooodos [enfatisa la docente, extendiendo los brazos mientras lo dice], tienen las mismas posibilidades (...) Yo tengo fe en que todos van a salir adelante a pesar de las circunstancias (...) por ejemplo, esta niñita [señala discretamente con la cabeza] llegó después de la pandemia toda *ñanguita* [muy delgada] y sin querer leer, y ahora ya une palabras, a veces le doy de mi desayuno, pero creo que a los papás no les interesa que termine de estudiar porque han de preferir que se case. (E01MG)

En este caso, para la maestra, todos los alumnos y alumnas son capaces de progresar a pesar de las circunstancias. Ello implica un reconocimiento de su potencial y un interés por desarrollarlo atendiendo a un principio de justicia social básica como es la educación y la alimentación sin distinción de género, raza o condición económica.

Se observa en esto, lo que Nusbaum (2012) denomina el *enfoque de capacidades*, el cual trasciende las teorías del desarrollo humano, para sustentarse además en calidad de vida, dignidad humana y justicia social, como derechos humanos que, en el caso de la escuela que nos ocupa y del espacio que comparte, pueden ser omitidos por la desigualdad social, pero reclamados por sus actores sociales en beneficio de mejores condiciones y expectativas de vida.

A pesar de que el Estado tiene obligaciones con sus individuos, es importante reconocer que “cada persona es un fin en sí misma” (p. 39), para concentrarnos en lo que es capaz de hacer y ser a partir de su irreductibilidad, la cual nos permite comprender la necesidad imperante por cambiar el estado crítico de las relaciones violentas por una convivencia pacífica mientras haya esperanza.

El cuidado que los docentes deben tener, es que no basta con querer a sus alumnos para creer que así todo se arregla. Para Torres (2012), estas ideas y sus manifestaciones pueden resultar opresivas para el destinatario, puesto que muchas formas de colonización se realizan bajo la “rúbrica del amor” (p. 213). Esa rúbrica implicaría un tutelaje que en el fondo es una imposición. Por tal motivo, nosotros en este proyecto, hemos favorecido la participación que implica a su vez una superación del tutor rígido por la emergencia de una conciencia dialógica (Freire, 2005), y con ello, de la autonomía responsable y respetuosa de una ciudadanía que recupera su valor, no como retórica, sino como construcción social de un “si podemos vivir juntos”.

El sentido de educar cobra una dimensión en el estar reuniéndose en la convivencia que funda la esperanza. “Educar en y para la esperanza obliga a recuperar la memoria de las luchas sociales a través de las que se hizo frente a las situaciones de exclusión y dominación” (Torres 2012, p. 213).

El docente está involucrado con la historia que se vive en las aulas, por lo que su papel no está reducido a adaptarse a lo que ocurre sino a intervenir para transformar esa realidad, implicando el establecimiento de una dialéctica entre la denuncia de una situación inhumana y el anuncio de su superación como sueño posible. Pero tal horizonte debe propiciar aprendizajes basados en los modos de relación y de comunicación a través de un diálogo que disipa los malos entendidos y crea nuevas formas de solucionar conflictos.

El desarrollo de estas capacidades enlaza el amor y la esperanza, implica además proporcionar información sobre las realidades que les ha tocado vivir para comprenderlas y hacerles frente en la gestión que surge de los grupos de encuentro.

Freire (1998) responde que hay una relación entre la alegría, necesaria para la actividad educativa y la esperanza activa; implica además proporcionar información sobre las realidades que les ha tocado vivir para comprenderlas y hacerles frente. De resistir a los obstáculos que se oponen a nuestra alegría; ya que sería una contradicción que al reconocer al educando como sujeto inacabado no se estuviera predispuesto a participar en un movimiento de búsqueda constante sin la esperanza de encontrar, y ¿qué es lo que se encuentra? La pregunta no es inocente, y su respuesta marca un horizonte para la acción y la investigación en el campo de la Cultura de paz

La realidad no necesariamente es la que se vive en los contextos de una escuela marcada por brechas de desigualdad social que generan falta de oportunidades. Para que sea otra, la escuela debe luchar contra la desigualdad motivada por una fuerza de rabia y esperanza, ya que preservar situaciones de miseria en zonas de alta marginación, es realmente una inmoralidad.

Es por ello que se hace necesaria la elaboración de un dispositivo que contribuya a crear espacios de posibilidad para construir la paz entre la comunidad escolar con la finalidad de tejer vínculos para reconocer su situación y actuar. Esto implica haber pasado, al inicio del dispositivo, por un estado de dispersión y desconfianza por parte de los actores sociales a un estado de concentración y generación de vínculos producto de los espacios dialógicos creados a través de los grupos de encuentro y focales, los cuales hicieron posible un estado de conciencia de sí y de los otros. Además, una comprensión de la realidad y un deseo encarnado de trabajar en comunidad para transformar el territorio y las relaciones entre sus habitantes. Todo ello en beneficio de la escuela EBM.

IV. ESPACIOS DE ESPERANZA, UN DISPOSITIVO PARA EL CAMBIO EN LA EBM

4.1 Hallazgos y delimitación del problema para una alternativa de cambio

Como hemos visto, la configuración de espacios de esperanza dentro de un proceso de dispositivo nos ayuda a abrir caminos para el cambio en una escuela situada en zonas de alta marginación como Santa Martha Acatitla. En tal sentido, este capítulo se centra en analizar los hallazgos del diagnóstico y delimitar el problema para la generación de una alternativa de cambio y la forma en que se llevó a cabo el plan de acción para la intervención del dispositivo “Sembrando esperanza”. Basándonos en esta propuesta, desarrollaremos los propósitos y fases de intervención y mostraremos cómo los actores sociales fueron haciendo suyo este proceso de transformación, dimensionando sus acciones y beneficiando no solo a la escuela sino a su comunidad.

El presente capítulo recupera también las problemáticas centrales sobre las que se entretajan y configuran las dimensiones relacionadas con el conflicto, la violencia en sus formas variadas, sus protagonistas, el contexto y las estrategias de solución que los participantes comenzaron a imaginar. Aquí, el Yo investigador se alimentó del diálogo con los Otros implicándose en una participación abierta y democrática. La observación derivada de todo esto, es pues, un producto compartido, tejido social que recupera vínculos y amplía

visiones sobre una problemática sobre la violencia interespatial que afectan la convivencia e impiden un pasaje a la Cultura de Paz.

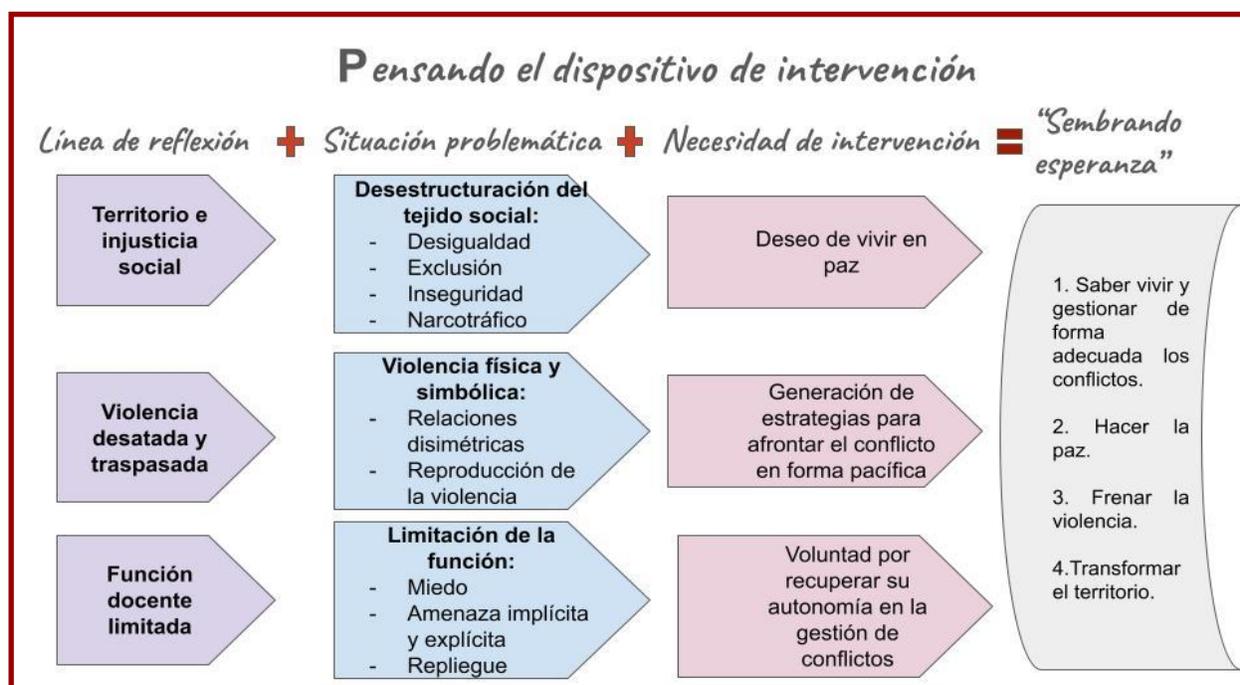
Ante esto, cabe señalar que la propuesta inicial de la *Investigación Acción Participante (IAP)* se reducía al análisis de las relaciones entre alumnos y maestros dentro del espacio escolar, dejando fuera la riqueza que ofrecía el estudio de un territorio afectado históricamente por fuerzas hegemónicas e intereses particulares, pero que ha subsistido con el paso del tiempo y conservado las tradiciones y costumbres que le dan identidad. Asimismo, un territorio donde la vida común se entreteje por condiciones de injusticia que impactan en las percepciones de sus habitantes y en las formas en que se relacionan, reaccionan y se protegen ante la violencia física, estructural y cultural afectando así la convivencia dentro de la escuela EBM.

Dentro de esta experiencia situada, fuimos observando cómo los actores sociales pasaban de un estado de expectancia y hostilidad a un ambiente casi inmediato de seguridad y confort donde se hizo posible hablar y recuperar las voces y emociones diversas, reconocerse entre ellas, ser y hacer comunidad en beneficio mutuo y por la escuela EBM.

Desde esta nueva perspectiva, fue posible delimitar el problema no solo de los conflictos, sino de las violencias presentes en los diferentes espacios de relación (micro y macro espacio), las cuales hacían difícil una solución armónica entre sus actores. Los espacios dialógicos desarrollados a través de los grupos de encuentro y focales, así como las cartografías participativas, permitieron hacer conscientes estas problemáticas, abriendo la posibilidad de que emergiera una voluntad colectiva y acciones solidarias que dieron lugar a una Cultura de Paz mediante de un dispositivo de intervención que se sustenta bajo las siguientes líneas de reflexión. (véase figura 33).

Figura 33.

Líneas de reflexión para pensar el dispositivo de intervención



Nota: De creación propia

A) Territorio e injusticia social

La problemática principal del diagnóstico se relaciona con el contexto *micro* y *macro* escolar, ya que es un territorio donde hay injusticia y falta de oportunidades, pero también, donde la escuela misma, como lugar de lo posible se transforma en un espacio de esperanza. Hablamos pues, de una consideración de la escuela como un territorio atravesado por relaciones

de fuerzas y flujos, pero también como condición espacial de las prácticas sociales. Es pues, el territorio que aún no es, pero se imagina como condición de cambio.

Como se sabe, el espacio ha sido violentado desde la Colonia y el Virreinato, donde se comienzan las relaciones interculturales traumáticas, como lo menciona Tubino (2019). Estos traumas o rupturas son de una violencia social, racial y simbólica sin precedentes, que se hacen vigentes en la actualidad por la desestructuración del tejido social y la destrucción del territorio por causas diversas que corresponden al contexto contemporáneo, tales como la desigualdad, la exclusión, la marca espacial, la inseguridad y la presencia del narco y otras formas de vida al margen de la ley.

Sin embargo, la esperanza supera al imaginario colectivo sobre los territorios del temor y se instala en el deseo de vivir en paz a pesar de los contextos de violencia que presionan e irritan a los habitantes de Santa Martha Acatitla.

Como parte de esta condición positiva de la esperanza y la reconstrucción de vínculos y nexos, padres y madres de familia han colaborado con la habilitación de espacios dentro de la escuela y en los tequios de la misma. De igual manera, desean contribuir con la habilitación de los lugares de recreación en la comunidad, como la biblioteca y la casa de cultura, como ya se ha mencionado.

Estas acciones por el bien común se entretajan desde los derechos humanos hacia la protección, la recreación e integridad física de los habitantes y a partir de valores como la solidaridad, el apoyo mutuo, el interés compartido, la cooperación y la colaboración. Y es desde la escuela y la familia donde se enseña a hacer comunidad para garantizar un territorio más justo.

El ámbito escolar implica, según Maillo (1967), a la escuela, la familia, la sociedad en general y medios de comunicación.

B) Violencia desatada y traspasada

El macro espacio geográfico ha atravesado el micro espacio escolar y le afecta en más de una forma. En estos lugares, se entretajan y atraviesan todo tipo de circunstancias y problemáticas sociales, culturales y políticas, donde la escuela EBM se ha tenido que replegar por temor.

La violencia que se manifiesta de manera física y simbólica en el espacio estudiado, es parte del día a día de los habitantes de la comunidad de Santa Martha Acatitla. Es una violencia directa que se vincula a la violación de los derechos humanos fundamentales y se entrelaza en nociones de agresión directa, daño, robo, coerción, amenaza y acoso. La misma se legitima como una fuerza justificada entre el agresor y el agredido, quien, en su intento por salvaguardar su integridad y seguridad, o para manifestar poder, regresa el golpe con mayor fuerza haciendo de este fenómeno, una constante en las formas que observamos. Algunas prácticas de solución de conflictos se basan en la ley del más fuerte, anulando al débil y ejerciendo poder sobre su cuerpo, sus modos de relación y sus espacios cotidianos.

Para Foucault (1999), estas relaciones de poder tienen escasa o nula movilidad, son disimétricas y su margen de libertad es limitado, desaparece al sujeto y debilita su capacidad de resistir; roba su libertad para transitar, su derecho a la integridad y seguridad, y su derecho a la recreación.

La violencia del exterior traspasa los muros de la escuela y se instala en las aulas. Se expresa, como vimos, en pequeñas formas de coerción, acoso escolar y robo, como una suerte de transmisión y reproducción de la cultura de la violencia.

Sin embargo, la violencia no está en la naturaleza humana, nace de una práctica cultural de agresividad y de una estructura que reproduce y consolida en sí misma dicho comportamiento irregular. Es importante construir desde otra mirada la cultura en términos de una paz razonable y no violenta, que transforme la estructura aparentemente inevitable y eterna; pero, sobre todo, que dé voz a los protagonistas y permita la mediación docente como parte de su gestión.

Si no es frenada y atendida, la violencia directa que se ha visto puede escalar y generar sentimientos de desesperanza por no romper estos círculos violentos. Así, pueden manifestarse sentimientos de impotencia o venganza como hemos visto en los testimonios recogidos. La sensación de inercia o estancamiento convierte al contexto espacial en un área cargada de sentimientos encontrados y violentos; es decir, ambivalentes: topofilia y topofobia.

Por otro lado, no se pueden seguir solucionando los problemas existentes con una paz negativa entendida como guerra y defensa. Es importante recurrir a la paz gandhiana de la fuerza de la razón y la verdad y a la imaginación moral (Lederach, 2013), sin negar la violencia, resistiéndose positivamente a ella y desarrollando una filosofía de vida que transite de lo individual a lo social, para recuperar la paz y su aliado fundamental, que es la libertad, la conciencia de ésta y la condición de estar en comunidad.

Para Galtung (1999) es necesario romper el círculo vicioso de las violencias con una reconstrucción, reconciliación y resolución del conflicto subyacente. Esto, como proponemos, se

logró mediante un diseño de intervención construido en los grupos de encuentro y bajo una coordinación de las expectativas reunidas en el dispositivo.

Reconocer la raíz del conflicto para manejarlo con empatía, no violencia y creatividad, es la clave para generar una cultura de paz, como observamos en el siguiente testimonio:

Cuando trabajamos las actividades preparatorias de Filosofía para Niños, nos damos cuenta de que no es necesario gritar, porque podemos hablar desde nuestras emociones, pero con respeto y escucha atenta. Eso nos ha enseñado esta estrategia. (GF02 ME)

Las posibilidades son muy grandes en el entendido de que los participantes han reconocido que ejercen y se defienden con violencia, y que se necesitan estrategias para afrontar el conflicto de manera pacífica.

Definitivamente, la resolución de los problemas no se logrará de una forma prescriptiva o normativa, sino desde la construcción de espacios de posibilidad en donde todos sean protagonistas y productores del lugar que ocupan. En este caso, el área escolar que cobra en el diseño un lugar central que autoriza prácticas sociales directas.

Con ello, buscamos crear iniciativas para generar condiciones de convivencia dentro del espacio de la escuela, entendiendo la realidad que se vive y explicando las causas de la violencia, la pobreza, la injusticia y los conflictos para construir un territorio que favorezca una cultura de paz y un desarrollo armónico de la comunidad.

C) Función docente limitada

En la solución de los conflictos sucedidos en la escuela, en muchas ocasiones, las familias juegan un papel protagonista, reduciendo o anulando la participación de los niños en la

resolución de conflictos y subestimando las estrategias de los docentes. ¿Qué se hace al respecto? ¿Cómo se recupera la confianza del colectivo? Se trata de no obviar, sino de reconocer en el diseño del dispositivo, la problemática escolar y el papel, a veces invisibilizado, de los representantes y las familias.

La institución escolar, por múltiples razones, no ha podido ser autónoma en la solución de conflictos, en cuanto a que los grupos de poder, representados por algunas familias vinculadas a la delincuencia, han anulado su fuerza, mas no su voluntad. Esa reserva moral se convirtió en punto de apoyo para el dispositivo.

En escenarios violentos, nos remitimos a la pregunta de Silvia Conde (2011): ¿es posible aprender y educar con miedo? En este momento, emerge la ternura, la esperanza, y el compromiso incansable de maestros y directores que no abandonan sus intentos a pesar de las vicisitudes. Por este motivo, se hizo necesario proveer de estrategias didácticas sólidas, que permitieran ejercer su autonomía de gestión, reconocerse, y ser reconocidos como agentes transformadores. Actores válidos que, a la vez de que son escuchados, también escuchan.

Las voluntades de los participantes, aunado al interés de la institución escolar por romper estos vínculos de poder observados en la escuela y en la comunidad, transformaron la resolución violenta en una solución pacífica y permitieron generar un dispositivo que buscó abrir espacios para expresar otra forma dialógica vinculada a la comunicación abierta y no violenta. Los derechos fundamentales tales como la seguridad, libertad de tránsito e integridad emergieron ya no en papel y retórica, sino encarnados.

De esta forma, se gana una conciencia de nuestras acciones y nuestras posibilidades. El ser situado, es decir, de los habitantes de Santa Martha Acatitla, cobra una dimensión concreta en

el espacio ocupado y apropiado, que a su vez contiene el espacio de transformación por excelencia, la escuela.

Es por ello que se requiere un enfoque interdisciplinario pedagógico, político, cultural y geográfico, donde se fomente una Cultura de Paz, que, en términos de Jiménez, (2019), se conceptualiza como:

La unión y conjunto de actitudes, valores y comportamientos donde se pueden ver reflejados el respeto a la vida, a las personas, a la diversidad humana, a todos los derechos humanos, a la adhesión a los principios de libertad, a la justicia, a la tolerancia, a la solidaridad y finalmente, al rechazo de la violencia en todas sus formas (p.6).

Finalmente, pensar el dispositivo en términos espaciales nos condujo a la construcción de un territorio de paz que nos permitió:

1. Saber vivir y gestionar de forma adecuada los conflictos.
2. Trabajar en todas las formas de hacernos las paces y la no violencia.
3. Frenar todas las formas de violencia (directa, estructural y cultural/simbólica).
4. Transformar los territorios y considerarlos como productos sociales positivos y abiertos a las oportunidades de construir espacios de esperanza.

Y con ello, transformar la cultura de la violencia y la pobreza en Cultura de Paz y desarrollo armónico y sostenible.

4.2 Pensar el dispositivo: Sembrando esperanza. Un plan de acción para la intervención

El dispositivo cobró forma concreta en el cruce del diagnóstico y el ejercicio imaginativo y concreto de prácticas situadas y correlativas (micro y macro espacio).

Este trabajo, por su naturaleza dialógica y por la complejidad de su problemática es interdisciplinario ya que considera el ámbito pedagógico, la Cultura de Paz, la geografía aplicada a la escuela y los Derechos Humanos. Una perspectiva de abordaje novedoso que se centra en un espacio escolar que vuelve sobre la comunidad, tal como lo establece la *Nueva Escuela Mexicana (NEM)*.

La escuela no se limita al espacio físico; es un punto de encuentro que se relaciona con otras vivencias dentro de la comunidad, la familia, la calle, el centro deportivo, la biblioteca, entre otros espacios que contribuyen al desarrollo de niñas, niños y adolescentes (NNA).

Las y los alumnos, son sujetos históricos que viven en territorios y tiempos concretos pasados y presentes, donde construyen su identidad y generan vínculos con su comunidad. Estos vínculos les dan valor y sentido a los espacios de pertenencia, en los cuales pueden crear, aportar y elaborar proyectos por el bien común y dibujar el horizonte de una paz sostenible en el tiempo por venir, es decir, el de un futuro abierto y pleno para el desarrollo del inacabamiento del ser.

Muchas de las problemáticas aparentemente insolubles de la escuela pueden ser replanteadas y resignificadas desde una perspectiva transformadora con el involucramiento participativo de la *comunidad - territorio*. Estas relaciones de producción espacial transforman la vida en común y son el punto clave de un convivir que no es sin un habitar.

Durante el tiempo en que se construyó este dispositivo y su diagnóstico, nos dimos cuenta de que el 90% de las personas que habitan el territorio de Santa Martha Acatitla, tenían la necesidad de permanecer en este espacio por múltiples razones. Sin embargo, sus deseos de cambiar el territorio por un lugar más libre y seguro, se manifestó en cada intervención. Esta ambivalencia es clave, pues reparte la percepción en una suerte de tesis antítesis que autoriza la intervención, o cuando menos, abre brecha sobre los determinismos y sobre los espacios de la pobreza.

Los actores sociales, no conocían otra forma de solucionar sus problemas más que con el uso de la fuerza, justificándose en las condiciones sociales en las que viven y que pueden vulnerar su integridad física. Sin embargo, todas y todos se manifestaron por un cambio de creencias en favor de niños y niñas más sanos y felices; es decir, de los actores fundamentales del proceso transformador de la escuela. Este pasaje autorizó un diseño fundado en la persona, el colectivo y sus dimensiones espacio temporales.

Ante esta situación, no podíamos hacer oídos sordos a las necesidades de una población necesitada de hacer suyos los espacios de convivencia, o intervenirlos con acciones claves y simbólicas desde los cuales se apropiaron de estrategias para solucionar conflictos desde la negociación y reconciliación; reconociendo así el ejercicio de los derechos humanos a los que tenían acceso para reconstruir un tejido social más justo y duradero con centro en la escuela.

Para lograr esto, contamos con que la escuela es un espacio de libertad creativa, con una directora abierta y consciente que permitió un liderazgo compartido para hacer frente a las problemáticas surgidas dentro y fuera del plantel. También se nos dio la posibilidad de construir un dispositivo de innovación con el propósito de:

Generar espacios de posibilidad para construir la paz entre la comunidad escolar.

Considerar a los actores fue clave y podemos dividirlos en:

A) Sujetos participantes

Un grupo de 21 padres, madres y tutores del grupo de sexto grado de la escuela primaria EBM, la maestra frente a grupo, la maestra especialista de la UDEEI y un grupo de 35 alumnos y alumnas de sexto grado.

B) Sujetos beneficiados

Los sujetos beneficiados fueron la comunidad escolar compuesta por alumnos y alumnas de primero a sexto grado de la escuela primaria EBM, equipo docente, administrativo y directivo, familias y comunidad del pueblo de Santa Martha Acatitla, quienes al participar en las actividades desarrolladas por los actores sociales, reconocieron sus raíces, se sintieron parte de la historia y tradiciones de su comunidad y contribuyeron en la preservación de las tradiciones del pueblo a través del carnaval y las exposiciones montadas dentro y fuera del plantel. Esto les dio sentido de pertenencia, generó sentimientos de orgullo y deseos de transformación de espacios para la recreación y permanencia de estas tradiciones.

El desarrollo de lazos comunes, permitió encontrar otras estructuras de convivencia diferentes a la reproducción de la violencia como forma de defensa.

4.2.1 Enfoque y fases de la intervención

Nuestra experiencia situada en la escuela EBM y sus diferentes espacios al escuchar las voces y silencios de sus protagonistas y los discursos de la institución, nos permitió comprender al dispositivo como un instrumento para la reflexión y para entender la naturaleza de los vínculos

que se entretujan como una red compleja semejante a la madeja de Deleuze. Los mecanismos que se utilizaron para hacer, hablar y hacer ver a sus protagonistas. Esto permitió, no solo a nosotros, sino a ellos, pasar de la subjetividad a la conformación de una serie de imaginarios y vínculos que dieron sentido y realidad a sus historias personales y sociales. Así, se tomó conciencia de sus miedos, deseos y esperanzas, además de sus posibilidades de transformación, dado el poder que adquirieron como grupo en la medida en que, durante el diagnóstico y las reuniones que buscaban soluciones, se fue perfilando un esbozo del dispositivo de intervención.

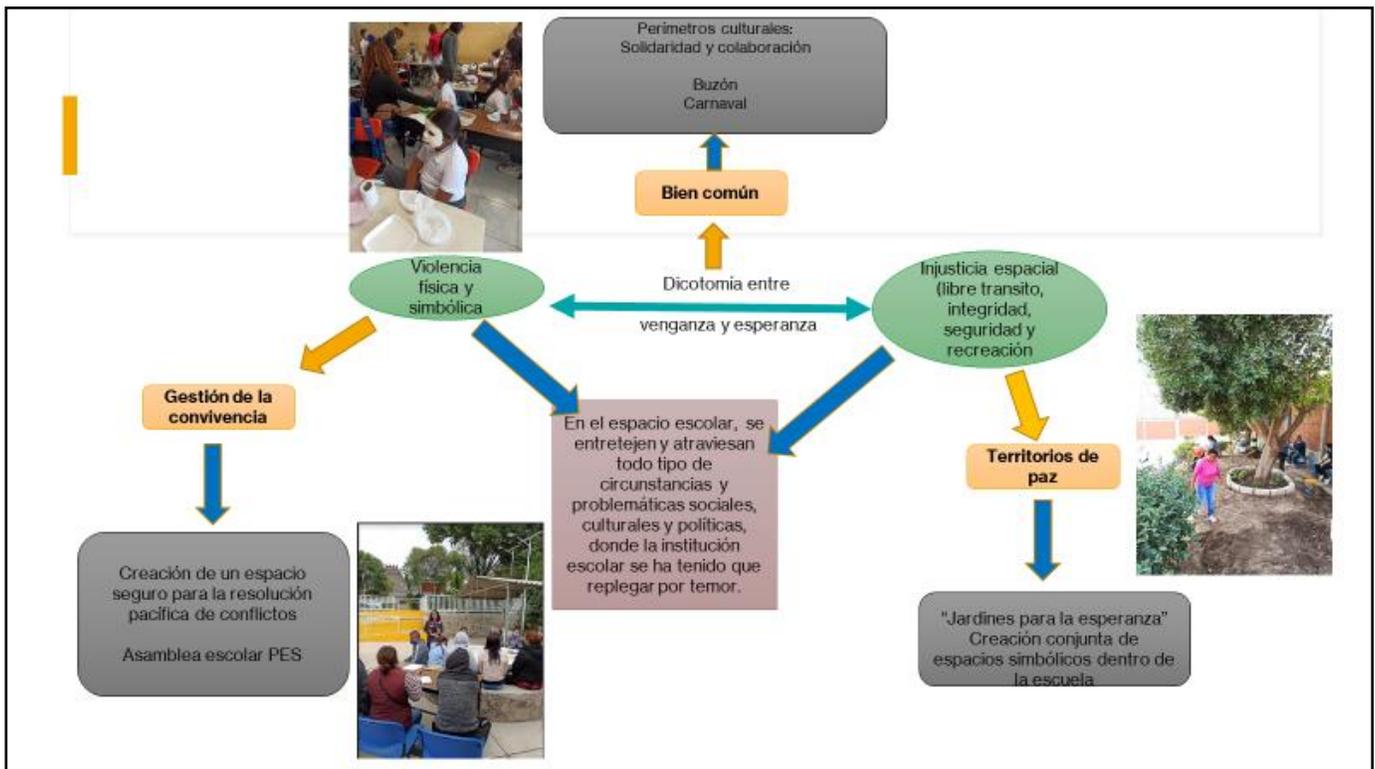
Frente a la intensa violencia cultural y estructural, fue necesario para este dispositivo un enfoque participativo con metodología de *Intervención Acción Participante IAP*, que se desarrolló en espacios dialógicos a través de grupos focales y de encuentro con el fin de generar condiciones para la emergencia de una conciencia situada, mediante un reconocimiento común de las problemáticas que vivía la comunidad, en favor de la reconstrucción de ambientes de paz dentro del territorio, bajo la figura aglutinante y abierta de una esperanza activa.

La figura 34 muestra el entramado por el que se definieron las líneas de acción de este dispositivo. En la imagen se observa la dicotomía que existe entre los sentimientos de enojo y venganza de los habitantes del pueblo de Santa Martha Acatitla debido a que los espacios de convivencia han sido tomados por grupos delictivos y la esperanza que emerge por transformar el territorio en un espacio más seguro. Por tal razón, se crea la necesidad de realizar acciones solidarias y colaborativas por el bien común a fin de que se haga conciencia de que lo que afecta a uno afecta a todos y de que se eliminen formas de resolver conflictos bajo la premisa del “ojo por ojo y diente por diente”.

De igual forma, ante la violencia física y simbólica, se hace necesaria una gestión de la convivencia basada en la Cultura de Paz y, ante la injusticia espacial, la creación de territorios de paz como creación conjunta de espacios simbólicos dentro de la escuela.

Figura 34.

Diagrama para el diseño de la intervención acción participativa

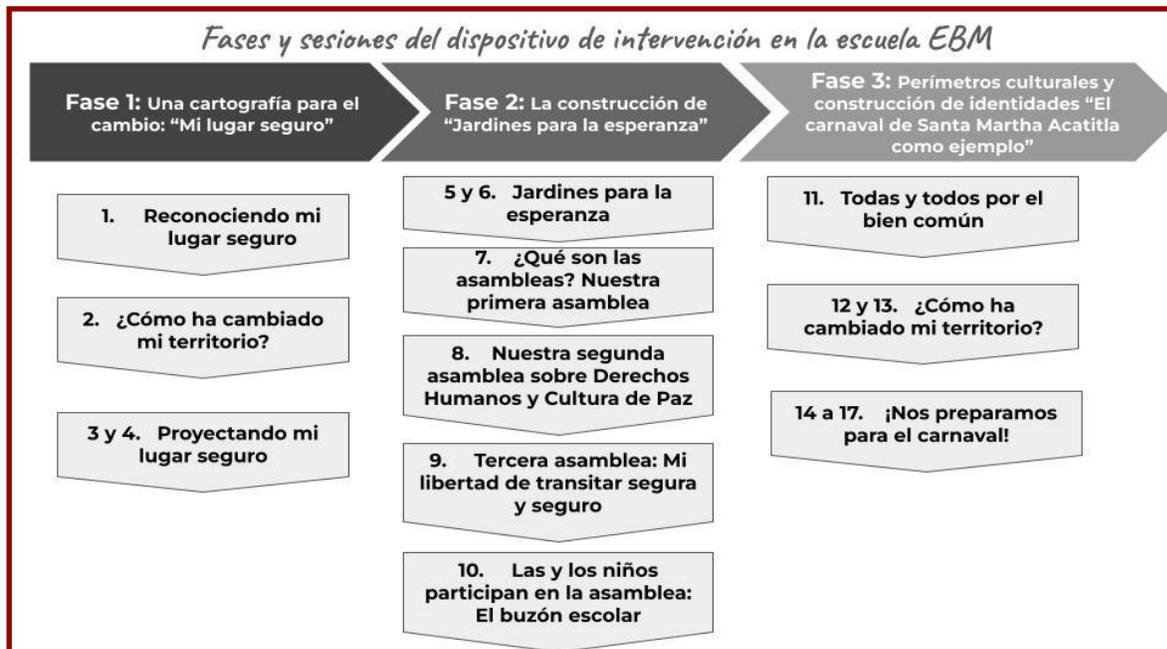


Nota. De creación propia

El dispositivo de intervención se desarrolló en tres fases o líneas de acción, cada una de las cuales estaba conformada por varias sesiones programadas para diferentes actores sociales como se observa en la figura 35.

Figura 35.

Fases y sesiones del dispositivo de intervención “Espacios de esperanza” en la escuela EBM



Nota: De creación propia

Este diagrama condensa al dispositivo y puede explicarse de la forma siguiente:

FASE 1. Una cartografía para el cambio: “Mi lugar seguro”

Sesión 1. Reconociendo mi lugar seguro

Participantes. Padres, madres y tutores

La primera fase o línea de acción es la que se refiere a la **Gestión de la convivencia** a través de la estrategia "**Mi lugar seguro**".

Se trató de que los actores resignificaran la paz desde sus experiencias situadas y generaran espacios dialógicos de participación ciudadana que hiciera frente a la percepción de topofobia.

Se partió de entender el territorio que habitan y cómo llegó a ser lo que es en la actualidad, desde la perspectiva histórica del conflicto y la violencia. En un segundo momento, los participantes comprendieron el entramado de situaciones que se presentaban en el territorio, producto de la injusticia social y espacial; y, finalmente, las posibilidades que como ciudadanos tenían para transformarlo en un territorio de paz; esto desde el conocimiento y gestión sobre los Derechos Humanos a los que son acreedores y garantes, en tanto que habitantes de un lugar.

Con ello, se habló de dotarlos de un sentido político y territorial, trabajando desde y para el bien común, que es el continente de la propia convivencia.

El objetivo último, fue resignificar el territorio, remapearlo y construir un espacio seguro dentro de la escuela para que fuese posible el intercambio dialógico de las problemáticas sociales que acontecen en el día a día, tanto dentro de la escuela, como fuera de ella, buscando intervenciones que alteraran lo aparentemente inmutable.

Una vez realizados los mapas del diagnóstico sobre el espacio situado en la escuela y la comunidad, la Cartografía Social rescató percepciones encontradas y se pidió a los participantes

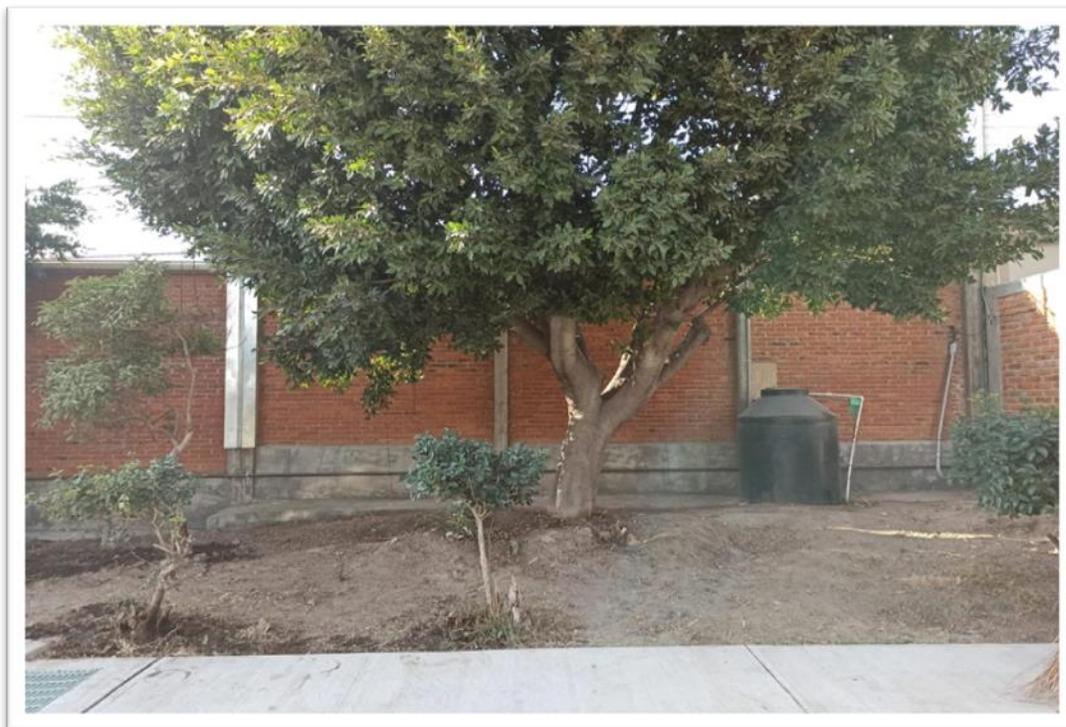
que recordaran una situación en la que se hayan sentido rebasados emocionalmente y que les tuviera preocupados debido a la dificultad para solucionarla.

Posteriormente, se recuperaron las sensaciones y se les invitó a dibujar el lugar donde se sienten seguros para atenuar la sensación que llega a su cuerpo y su mente. Al dibujarlo, se solicitó que pensarán sobre las formas en que intervienen estructuralmente para hacer más comfortable este espacio, dado el significado que tiene en sus emociones.

Finalmente, se les invitó a reflexionar sobre la importancia de crear un lugar seguro en la casa, la escuela y la comunidad, dado que son espacios habitables que pueden generar una cualidad sensible de seguridad, esparcimiento y confort al que todo ser humano tiene derecho y convierte a la atmósfera social en algo respirable.

Los participantes, en general, consideraron que un lugar que puede ser habilitado para este fin es el jardín que se encuentra en la entrada del plantel. (Véase figura 36).

Figura 36. *Fotografía sobre el espacio que los actores sociales eligieron para ser habilitado en colaboración con la escuela.*



Nota: Fotografía tomada por Sara Negrete Rivera, jardín de la escuela EBM, Iztapalapa, 2022

FASE 1. Una cartografía para el cambio: “Mi lugar seguro”

Sesión 2. ¿Cómo ha cambiado mi territorio?

Participantes. Padres, madres y tutores

Esta pregunta sitúa a los actores de forma crítica sobre el territorio que fue en el pasado y la forma en que se ha ido transformando con el paso del tiempo, dejando entre sus memorias, artefactos vivos de tiempos ancestrales que recuperan sensaciones actuales sobre el presente vivido, los cuales dejan un sello de identidad entre los habitantes y una necesidad de seguir trascendiendo a través de los años en nuevas historias que pueden ser contadas por generaciones futuras.

En esta sesión, las y los participantes compartieron evidencias fotográficas, hemerográficas y testimonios de los habitantes de la región, respecto al territorio antes de la inmigración de los años 70, la cual modificó, como se dijo en el capítulo uno, el paisaje habitado de forma tradicional, haciéndolo más hostil y estéril, una característica que comparte con otros espacios marginados.

Se les invitó también a reflexionar sobre los factores que han intervenido en su transformación y cómo estos procesos de desigualdad social y territorial también han sido una forma de violencia hacia la forma de vida de sus habitantes y su dignidad humana. Sin embargo,

como comunidad, se les instó a vivir los derechos humanos desde sus realidades y a hacer comunidad para que participen en la transformación de estas desigualdades, reclamando su derecho a la ciudad como refiere Lefebvre (2013).

Recordemos que en la producción de estos nuevos espacios que habitan han participado intereses personales y capitales privados a través de los cuales, se ha perdido el interés por el “otro”, hasta el extremo de ser anulado o invisibilizado. Así, los habitantes del pueblo de Santa Martha, necesitan recuperar sus espacios para convertirlos en lugares más justos y hacerse visibles como ciudadanos de primer orden, a pesar de que en el presente conviven en situaciones de vulnerabilidad sin ser notados.

Para lograr esto, fue importante recuperar su identidad y reconocer que la comunidad sólo existe cuando se crean vínculos entre sus actores sociales; es decir, lo urbano trasciende a cada individuo y es un producto colectivo que otorga sentido e identidad. La fuerza entonces, reside en las personas que habitan el espacio y sus posibilidades, en tanto sujetos de derecho, se hacen posibles y concretas.

Basta reconocer esto para que los actores construyeran nuevos significados y renovaran futuras formas de interacción, inspirando, a través de las evidencias, reflexiones colectivas de lo que fue y de lo que es posible mediante una esperanza localizada en sus espacios.

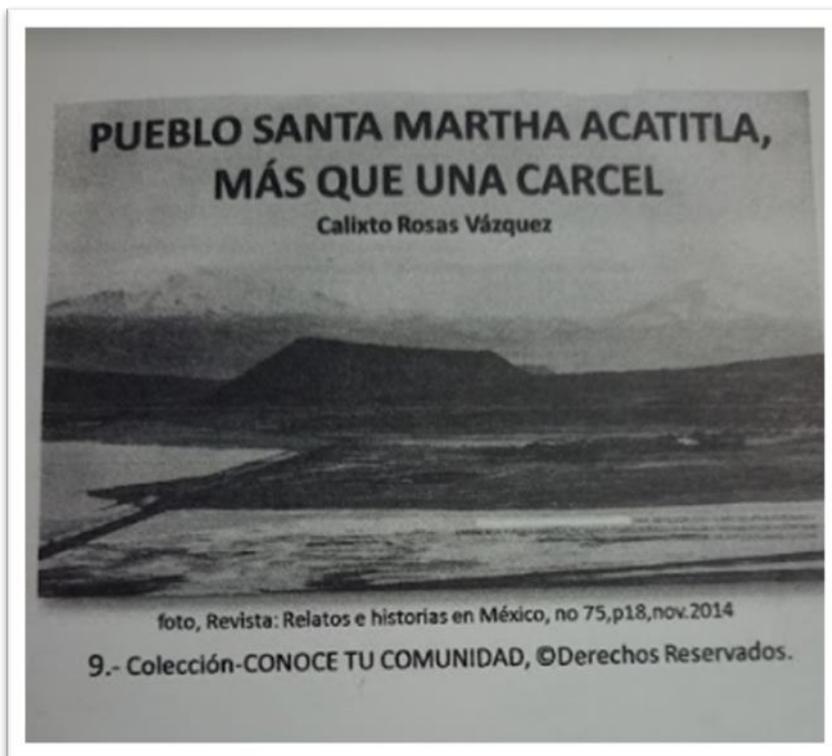
Las fotografías, además, fueron utilizadas para organizar la exposición fotográfica “Santa Martha a través de los años, relatos desde sus habitantes”, que se montó en la barda escolar creando vínculos y sentido de pertenencia entre la comunidad, incluso sentimientos de orgullo por el espacio compartido.

Dentro de esta actividad, también participó la directora escolar quien invitó al Mtro. en historia y habitante de Santa Martha Acatitla, C. Calixto Rosas Vázquez, autonombrado cronista de la región, y autor de varios cuentos y relatos sobre las tradiciones orales del pueblo. Igualmente, compartió su creación monográfica “Pueblo de Santa Martha Acatitla, más que una cárcel” que se muestra en la siguiente imagen.

La actividad consistió en invitar a la comunidad a escuchar relatos y leyendas de la región y a conocer el libro que se muestra a continuación y cuyo nombre otorga significado relevante al espacio, al intentar transformar la cualidad sensible de miedo sobre el lugar, en este caso, el penal de Santa Martha Acatitla, a través de una sencilla pero muy significativa frase: “más que una cárcel”, es decir, se recuperan sensaciones positivas sobre algunos lugares aledaños a la misma y que pueden ser reconocidos en su historia y transitados con agrado y orgullo.

Figura 36a.

Portada de la obra monográfica del autor Calixto Rosas Vázquez



FASE 1. Una cartografía para el cambio: “Mi lugar seguro”

Sesión 3 y 4. Proyectando mi lugar seguro. Construir espacios

Participantes: Padres, madres, tutores y alumnos del grupo de sexto grado

Para Malaguzzi (1996, en Hoyuelos 2005), la escuela tiene derecho a un ambiente que le de identidad, y que, desde una dimensión estética, permita a niños y adultos relacionarse afectiva e intelectualmente desde una sensación de seguridad y confort que fortalecen dichas relaciones.

Esta idea es compartida por Veà Vecchi (citada en Hoyuelos, 2006), quien menciona que la escuela no puede eximirse de la tarea de proveer de ambientes seguros y amigables a las niñas y niños, ya que la dimensión estética también es un método pedagógico que da buenos resultados, debido a que la belleza pertenece a los procesos autónomos de su pensamiento y crea atmósferas y climas favorables a las interacciones sociales.

Tomando en cuenta estas consideraciones, las sesiones tres y cuatro tuvieron como objetivo que los actores sociales, como sujetos políticos y para el desarrollo de una cultura democrática dentro de la escuela, generaran acciones conjuntas para la creación de un proyecto que pudiera contribuir a la creación de un lugar seguro dentro de la escuela EBM. Uno de los objetivos, transformar su entorno inmediato bajo los criterios de dignidad humana y democracia que influyen en un clima adecuado de convivencia entre niñas, niños y adultos. Este lugar sirvió posteriormente como espacio de diálogo entre alumnos, padres y docentes, a través de las asambleas que se desarrollaron en sesiones posteriores.

En estas sesiones, padres y alumnos crearon un boceto del proyecto “Mi lugar seguro” nombrando al espacio planeado como “Jardines para la esperanza”, como se muestra en las figuras 37 y 38.

Figura 37.

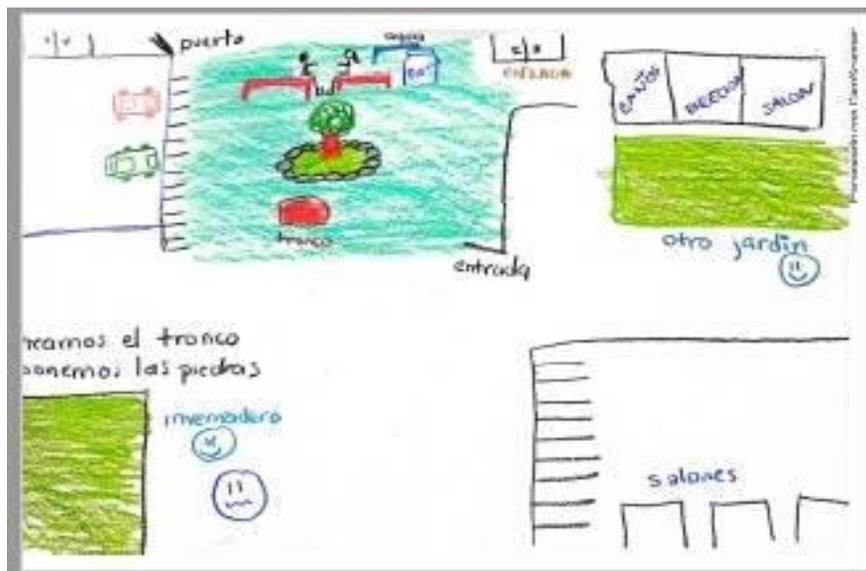
Fotografía de la participación de los actores sociales en la actividad proyectando los “Jardines para la esperanza”



Nota: Fotografía tomada por Irma Noguez Verde, escuela EBM, Santa Martha Acatitla, Iztapalapa, enero de 2023

Figura 38.

Plano sobre el proyecto “Jardines para la esperanza” realizado por los actores sociales



La segunda fase o línea de acción fue la que se refirió a territorios de paz con la estrategia **“Jardines para la esperanza”**. En ella, se pretendió que desde un proceso participativo y auténtico, la comunidad desarrollara un interés genuino por la creación de un entorno que pudiera ser estimulante para las relaciones de paz y que contara con las decisiones de padres, madres y el alumnado, logrando así un nivel de participación genuina seis de acuerdo con la escalera de participación de Roger Hart (1993, en Alba Olvera, 2022), en la cual los proyectos inician con las ideas creativas de los adultos, pero se toma en cuenta a los niños en la toma de decisiones desde el inicio, para determinar el rumbo que llevará el proyecto en forma conjunta y corresponsable.

Este tipo de acciones por el bien común parten del derecho humano por la seguridad, la protección y la justicia social y territorial desde las cuales los actores sociales, según Alba Olvera

(2022) desarrollan habilidades de liderazgo y participación transformadora de la propia realidad con la finalidad de mejorar la calidad de vida propia, de la escuela y la comunidad.

Fase 2. La construcción de “Jardines para la esperanza”

Sesión 5 y 6. Jardines para la esperanza

Participantes: Familias y docentes.

La intención de esta sesión fue que entre la comunidad escolar se crearan espacios – ambientes más habitables, como lo refiere Malaguzzi (en Hoyuelos, 2005), donde la escuela tiene derecho a su ambiente, a su arquitectura y a una conceptualización propia de su espacio, que es condición emergente de una relación posible

Se trató, desde una concepción pedagógica, de que los participantes ejercieran su derecho a la intervención ciudadana para crear un proyecto común que genere condiciones de convivencia y justicia social dentro de un lugar proyectado y construido por todas y todos en el que se transformen las relaciones conflictivas que causan daños físicos, psicológicos y simbólicos para abrir caminos que logren resolver los conflictos con justicia, autonomía, alegría y gusto por vivir.

Para ello, la tarea fue construir un mapa del espacio que deseaban proyectar para construir sus “Jardines de esperanza”. Este lugar posible abría un horizonte de expectativas como se muestra en el siguiente testimonio.

Ese espacio lleva un rato sin ser ocupado y ya se llenó de basura, hasta el tambo del agua pusieron, yo creo que, si usamos el tambo para llenarlo de agua de lluvia y de ahí sacamos para regar el pasto nuevo, nos va a quedar bien el lugar. (F2S6)

Las familias crearon el primer plano y solicitaron el apoyo del conserje de la escuela, Don Santiago, quien tiene experiencia en jardines con plantas endémicas.

La directora escolar donó unas bancas que se encontraban en la parte de atrás del inmueble y que estaban dañadas por estar expuestas mucho tiempo al sol y el clima. Una vez rescatadas, fueron pintadas y solo quedó pendiente colocar unas bocinas para crear el audiorama que se proyectó, en su lugar, se ubicó un buzón para que los niños acudieran a dejar por escrito sus dudas. Todo ello brindó un verdadero horizonte de participación y vida democrática, los cuales son indispensables para su formación como ciudadanas y ciudadanos no solo de su territorio, sino del mundo.

Las figuras 39 y 40 muestran el proyecto “*Jardines para la esperanza*” en proceso y concluido

Figura 39.

“Jardines para la esperanza” en proceso de construcción



Nota: Fotografía tomada por Irma Noguez Verde (aliada) escuela EBM, Santa Marta Acatitla, Iztapalapa, diciembre 2022

Figura 40.

“Jardines para la esperanza” construcción finalizada



Nota: Fotografía tomada por Irma Noguez Verde (aliada) escuela EBM, Santa Marta Acatitla, Iztapalapa, Enero 2023

Fase 2. La construcción de “Jardines para la esperanza”

Sesión 7. ¿Para qué las asambleas? Nuestra primera asamblea.

Participantes: Padres, madres, tutores y docentes

Una vez creado este espacio dialógico o lugar seguro, se pretendió consolidar el vínculo entre la familia y la escuela, y la escuela y su comunidad. Es decir, entre el micro y macro espacio, rompiendo las inercias mentales y la supuesta refracción espacial a través de las cuales la gente no reconoce las voces o al asumirlas como ajenas, las anula o no las cuestiona.

Para lograr esto, fue fundamental crear espacios de diálogo, donde la escuela de prioridad a la opinión de sus protagonistas, sobre las decisiones que afectan su vida y el entorno; así como su particular integración en los lugares de convivencia, dentro y fuera de la escuela, para que sean capaces de modificar el medio que les rodea y superar los retos de las violencias y conflictos.

En estos intercambios, también los niños y niñas tienen derecho a participar en asuntos que les afectan, a recibir información, a organizarse para mejorar su entorno y para colaborar en la solución de problemas comunes. Silvia Conde (2001) menciona que, con esto, se fortalecen los valores que propician el bien común y el respeto a la dignidad humana, ampliando la polifonía y trazando la unión en voces que cuestionan el adultocentrismo.

Llevar a cabo acciones como dirigir quejas, debatir, proponer, usar el buzón escolar y todo aquello que da sentido de pertenencia, permite solucionar los conflictos desde el diálogo y la mediación, propiciando la construcción de la ciudadanía que proyecta en el espacio un cambio observable y concreto en consecuencia.

Y es en la escuela donde se logra esto; a través de la participación de niñas y niños quienes son generadores de cambio.

Todos, niñas, niños y adultos construyen y gestionan la paz, con base a principios democráticos y Derechos Humanos, convenciéndose así del sentido de justicia a objeto de fortalecer el pensamiento crítico, el cual les permite pensar, analizar, valorar, decidir, reflexionar, comprender su entorno y generar soluciones de cambio. Todo, basado en sus convicciones éticas y morales, así como un horizonte que abre a la construcción permanente de la esperanza.

Y para lograr esto, se trabajó desde el enfoque del Programa Nacional de Convivencia Escolar, PNCE, a través de las asambleas, que son entendidas como espacios de participación donde los estudiantes se sensibilizan y valoran la importancia de cumplir con las normas y los acuerdos escolares en beneficio de una convivencia sana y pacífica, de su seguridad y de una vida libre de violencia (PNCE, 2019).

Estas asambleas tienen la característica de ser concretas, dinámicas, afables y diversas como se muestra en la siguiente figura:

Figura 41.

Características de la asamblea

Normas	Características
<ul style="list-style-type: none"> • Levantar la mano al participar. • Respetar turnos. • Escuchar atentamente, sin interrumpir. • Hablar en primera persona y solo lo que les consta. • Establecer contacto visual. • No hacer comentarios irónicos ni críticas destructivas. • Tomar nota de los acuerdos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Concretas: Definir los temas a tratar y finalizar con acuerdos y acciones. • Dinámicas: Enriquecer la discusión con ideas creativas que contribuyan a lograr el objetivo. • Afables: Establecer un clima de amabilidad, confianza, respeto y compromiso mutuo. • Diversas: Generar nuevas ideas y preguntas que sean un reto.

Nota. Imagen tomada del PNCE (2020)

En esta primera asamblea, participaron las y los padres o tutores, la maestra frente a grupo y la directora escolar; a quienes se les explicó brevemente su finalidad, estructura y función; se decidieron los roles de presidente, secretario y escrutadores y se decidieron en plenaria las siguientes temáticas para llevar a cabo en las sesiones subsecuentes.

Fase 2. La construcción de “Jardines para la esperanza”

Sesión 8. Nuestra segunda asamblea sobre Derechos Humanos y Cultura de Paz.

Participantes: Padres, madres y tutores

De acuerdo a la CNDH, el principio de dignidad inherente a todo ser humano; implica dos ejes, el derecho a la protección y la ética del cuidado.

El primero es que los adultos asumamos el derecho de los niños por su seguridad y bienestar; es decir, evitar entornos de riesgo ya que su protección es responsabilidad de las familias y el Estado.

Al respecto, la segunda asamblea trató temas sobre la regulación de emociones, el diálogo, la empatía, la negociación para un manejo pacífico de conflictos y la valoración de la diversidad; la desnaturalización de la violencia y el desarraigo de comportamientos violentos para trabajar en la construcción de ambientes y cultura de paz y no violencia.

Esto implicó invitarles a practicar habilidades y valores que les ayude a enfrentar el conflicto para buscar soluciones pacíficas. En esta actividad, padres, madres y docentes realizaron una actividad del libro de Formación Cívica y Ética de quinto grado llamada “El círculo reparador de paz” (p 42) donde los actores sociales se sientan en círculo y de manera libre expresan su sentir sobre un conflicto en especial. Posteriormente, coinciden en soluciones pacíficas para mejorar la sensación que deja el conflicto y reparan las diferencias creando acuerdos en forma solidaria. De esta forma, se identifican como agentes transformadores del conflicto y creadores de ambientes de paz. Al finalizar, crearon volantes para repartir a la salida del plantel, con la finalidad de difundir entre las familias, la solución pacífica de los conflictos en la casa, la escuela y la comunidad.

Fase 2. La construcción de “Jardines para la esperanza”

Sesión 9. Tercera asamblea: Mi libertad de transitar segura y seguro.

Participantes: Padres, madres y tutores

En esta sesión, se trabajó con las y los participantes sobre el reconocimiento de sus derechos y su responsabilidad por difundirlos entre su comunidad y garantizarlos para las niñas y niños. Esto en el entendido de que algunos lugares que antes tenían una cualidad sensible positiva (quiosco, deportivo) han sido ocupados por grupos delictivos que no permiten el libre tránsito y generan inseguridad entre los habitantes. Así, la actividad consistió en el

reconocimiento sobre su derecho de libre tránsito y seguridad, así como la necesidad de recuperar los lugares en forma pacífica, con el fin de evitar potenciales círculos de violencia a efecto del enojo y la impotencia, como se observa en los testimonios del capítulo anterior.

Al respecto, Francesco Tonucci (2021) en su libro “La Ciudad de los Niños” menciona que existe un camino contrario a la defensa, y es el que rechaza la resignación y considera el problema como social y político, y no como individual y personal. De esta forma, se trató de analizar la problemática desde un ambiente de confianza que abriera las posibilidades de una nueva toma de perspectiva para superar posiciones encontradas, lograr un saber compartido y un acuerdo que los vincule en acciones sociales compartidas. (Alba Olvera, 2022).

Tonucci (2021) menciona al respecto que una medida poco viable es encerrar a los niños en la casa ya que significa exponerlos al peligro de los accidentes domésticos, confiarlos a la televisión y privarlos de experiencias fundamentales que les permitan desarrollar habilidades para la vida cotidiana. Sin embargo, superar el temor es algo difícil para ellos y sus familias, por lo que no solo se consigue razonando al respecto sino actuando en consecuencia y desde un marco legal y pacífico.

Para Silvia Conde (2011), poner rejas y comprar un arma solo aumenta el sentimiento de *segurabilidad*¹⁶ de las personas, pero no se fundan en el ejercicio pleno de los Derechos Humanos y de la ciudadanía. De ahí la importancia de la ética del cuidado, que es la conciencia de que todos necesitan de los demás para cuidarse y protegerse. Menciona además que algunos niños pueden revertir los sentimientos de vulnerabilidad cuando sienten que no pueden contar con un adulto ante una situación de riesgo; por lo que, si no se crean redes de apoyo en la familia

¹⁶ El término de *segurabilidad* es empleado por la autora para referirse a una sensación falsa de seguridad.

y la comunidad, estos sentimientos de vulnerabilidad se convierten en comportamientos agresivos bajo la premisa de que la mejor defensa es el ataque.

Durante esta sesión, escribieron en papeles las problemáticas que consideraban necesarias de trabajar en la asamblea y que se relacionaban con seguridad. La presidenta de la asamblea, elegida en la sesión anterior, nombró algunas y entre los actores sociales eligieron por votación una de ellas, decidiendo junto con la maestra y la directora, una serie de estrategias viables para la recuperación de sus espacios.

Cabe señalar que, en esta sesión, se observó una participación muy activa, producto de una sensación de cohesión grupal e identidad que terminó en la invitación de un padre varón para tomar un ponche calentito como podemos apreciar en la siguiente figura.

Figura 42.

Un ponhecito caliente en la escuela EBM



Nota: Fotografía tomada por Sara Negrete, escuela EBM, Santa Martha Acatitla, Iztapalapa, diciembre 2022

Fase 2. La construcción de “Jardines para la esperanza”

Sesión 10. Las y los niños participan en la asamblea: El buzón escolar.

Participantes: Alumnos de sexto grado, padres, madres, tutores y docentes

La escuela, lejos de ser una institución fría donde no hay consideración de la dimensión humana, debe ser proveedora de un ambiente socioafectivo seguro, en el que se fomente la libre expresión y se garantice la seguridad y protección del alumnado y la comunidad, creando ambientes solidarios y propiciando el respeto, la cooperación, la responsabilidad social, la creación de redes de apoyo y el asertividad.

Como producto de las asambleas, se instaló el buzón escolar, dentro del “Jardín para la esperanza”, donde se pidió a niñas y niños que colocaran dudas, comentarios, sentimientos, situaciones y preocupaciones, para que las madres, padres y docentes las pudieran desarrollar en asambleas posteriores y buscaran soluciones conjuntas y corresponsables, a las cuales, debían dar seguimiento oportuno y puntual. La maestra aliada Irma Noguez, se encargó del seguimiento de esta actividad en el transcurso del ciclo escolar 2022 - 2023.

Fase 3. Perímetros culturales y construcción de identidades “El carnaval de Santa Martha Acatitla como ejemplo”

Esta fase fue una combinación de tareas realizadas en la fase 1 a partir de las cuales se generaron productos para la creación de las sesiones de *“Perímetros culturales”* y el *“Carnaval de Santa Martha Acatitla como ejemplo”*.

Las sesiones de esta fase se enfocaron en el reconocimiento de la identidad de los actores sociales a través de documentos y artefactos que hablaran de la historia cultural, social, política y geográfica del pueblo de Santa Martha Acatitla, el cual se ha constituido como un territorio rico en tradiciones, usos y costumbres arraigadas desde la época prehispánica, modificadas en la época colonial y sincretizadas en la vida cotidiana contemporánea.

Se trató de que los actores sociales (alumnas, alumnos, maestras, maestros, padres y madres) recuperaran sus lazos de identidad a través de su cultura viva, entendiendo ésta como “(...) la organización social del sentido. interiorizado de modo relativamente estable por los sujetos en forma de esquemas o de representaciones compartidas, y objetivando en formas simbólicas, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados.” (Giménez, 2007, p. 57)

Nuestro intento se centró en que las y los participantes reconocieran las culturas populares del pueblo como parte de su patrimonio cultural, el cual ha sido arrasado durante generaciones por culturas hegemónicas que subalternan todo tipo de expresión y acción diferente y que originan las desigualdades sociales y la distribución dispareja del poder. (Cirese, 1976 en Giménez, 2007).

A través de las evidencias del pasado, se trató de que construyeran historias nuevas que les otorgue identidad y pertenencia a un grupo social, alimentando así su necesidad por pertenecer en forma positiva, creativa y transformadora a una comunidad que busca el beneficio

propio y el de los demás, pero sobretodo, que intenta trascender con el paso del tiempo y sentirse orgullosa de sus orígenes.

Sesión 11. Todas y todos por el bien común.

Participantes: Padres, madres, tutores y alumnos de sexto grado

En esta sesión, se trabajó con padres, madres y alumnos, quienes se conformaron en pequeños grupos para hacer comentarios respecto a dos situaciones problemáticas que implicaban la unión de fuerzas por el bien común.

Al finalizar, se discutió en plenaria la forma en que solucionaron cada problemática, y se concluyó con un producto sobre frases relacionadas con el bien común, las cuales se compartieron en un collage que se colocó en la barda de la escuela como parte de los perímetros culturales.

Situación 1. Todos los días mi vecina barre la banquetta de su casa y la de sus vecinos de al lado; sin embargo, ayer se dio cuenta que uno de los vecinos dejó su bolsa de basura sobre su banquetta. ¿Qué deberá hacer al respecto?

Situación 2. Un vecino ha decidido que la calle se vea más bonita, por lo que comienza a colocar macetas a cada lado de su casa, y espera juntar dinero para colocar otras más en el foro que se encuentra frente a su casa; sin embargo, hoy se dio cuenta de que falta una maceta. ¿Qué deberá hacer al respecto?

En estas dos situaciones, se reflexionó sobre las motivaciones por las cuales el sujeto puede actuar y ser agente transformador de un cambio que inicia en él y su poder para embellecer o afean su mundo en el sentido de que nada es inamovible y de que el mundo está lleno de

posibilidades y no de determinismos. De ahí que surja la esperanza motivada por mejorar condiciones para encarar la vida en forma más constructiva como lo mencionan Rogers (1992) y Freire (1998).

Fase 3. Perímetros culturales y construcción de identidades “El carnaval de Santa Martha Acatitla como ejemplo”

Sesión 12 y 13. ¿Cómo ha cambiado mi territorio?

Participantes: Padres, madres, tutores y alumnos del grupo de sexto grado.

En estas sesiones, las y los participantes trajeron evidencias que por sí solas pudieran hablar del pasado. Los actores sociales compartieron fotografías antiguas y otros artefactos que representan al pueblo de Santa Martha Acatitla a lo largo de los años y posterior a la época de la conquista. Entre estas evidencias, se encontraron fotografías, penachos y vestimentas propias del carnaval que representa a su pueblo y que han sido utilizadas por generaciones, llamando la atención de los actores participantes y su deseo por continuar con estas tradiciones y permanecer en las historias de las niñas y niños con el fin último de crear, como lo hemos sostenido, relaciones de coexistencia donde se construyan vínculos que llevan a la transformación, percepción y representación de la realidad.

A raíz de estas sesiones, las y los alumnos comenzaron con un nivel de participación auténtico donde el proyecto fue originalmente creado por ellos y apoyado por los adultos, definiendo conjuntamente objetivos diferentes al propio dispositivo e involucrando la participación de la escuela en su totalidad, es decir, todo el cuerpo docente, el alumnado y las autoridades escolares.

Es así como el dispositivo quedó en sus manos como una suerte de esperanza arrebatada para la construcción de vínculos que renovarían el pacto entre la escuela, la familia y la comunidad en beneficio común y a través de un carnaval que les representa y que los asume como sujetos históricos portadores de una memoria local que transmite saberes de una generación a otra y como defensores de derechos locales.

Finalmente, en esta sesión, se montó la exposición temporal “Perímetros culturales” que fue visitada por las escuelas aledañas y la comunidad en general. Véase la siguiente figura.

Figura 43.

Carteles que se montaron en la exposición “Perímetros culturales”





Nota. Fotografías tomadas por Irma Noguez Verde, escuela primaria EBM, Santa Martha Acatitla, Iztapalapa, marzo 2023

Fase 3. Perímetros culturales y construcción de identidades “El carnaval de Santa Martha Acatitla como ejemplo”

Sesión 14 a 17. Nos preparamos para el carnaval

Participantes: Escuela EBM y comunidad

Debido al interés de las familias participantes, se consideró crear un proyecto escolar sobre la organización de un carnaval con invitados de la comunidad.

Dentro de las actividades que se realizaron en los grupos, las maestras solicitaron a los alumnos que se documentaran respecto al carnaval de Santa Martha y que expusieran sus productos en carteles que se colocaron en la barda exterior de la escuela. De igual manera, crearon una exposición para exhibir los artefactos que trajeron a clase y que constituían las

vestimentas y danzas, así como fotografías antiguas sobre el territorio de Santa Martha. A partir de esto, construyeron máscaras y crearon danzas para representarlas en el carnaval.

Las familias y maestros apoyaron compartiendo sus experiencias y asesorando en las danzas. Igualmente invitaron a las figuras de supervisión y a la comunidad en general para que asistieran al festival y a la exposición permanente “Santa Martha Acatitla, ayer y hoy.”

Las evidencias del presente dispositivo se muestran en anexos y constituyen una memoria viva de lo que sucedió durante este proyecto de transformación del territorio y de la vida cotidiana de las personas que se formaron como sujetos históricos, agentes de transformación de realidades educativas y sociales, gestores de paz a través de la eliminación de la violencia física y simbólica como única forma de resolución del conflicto y como poseedores de la palabra para charlar y conciliar y no para injuriar como lo sostiene García Canal (2006).

V. REFLEXIONES DEL DISPOSITIVO DE INTERVENCIÓN: TRANSFORMAR ESPACIOS, (RE) CONSTRUIR VÍNCULOS ENTRE LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD

“Deben entender que no es en la transgresión social como se van a emancipar, sino a través de una transgresión mucho mayor: la transgresión de la inteligencia en contra de los prejuicios”

Philippe Meirieu

5.1 Narrar para recuperar la experiencia vivida en la escuela EBM

La experiencia situada a través de este dispositivo de innovación nos ha permitido reafirmar la idea de que no somos islas, ya que para convivir necesitamos de los otros. Esta naturaleza social del ser humano, en el lugar privilegiado de la escuela, es lo que le permite tener conciencia de que no se trata de existir o coexistir sino de que existe un plano más concreto de relaciones cuya forma de expresión nos hace conscientes no sólo de la existencia sino de la emergencia de un reconocimiento basado en expresiones de convivencia con los otros; esto supuso en la IAP, una reflexión de uno mismo como parte de ellos dentro del espacio escolar.

Así, juntos, en una misma dimensión constituida por el espacio que se comparte, unos y otros podemos afectarnos mutuamente y afectar, en consecuencia, el entorno que nos rodea, ya sea en forma positiva a través de acciones constructivas que generen lazos y acciones comunitarias en beneficio propio y común, o en forma negativa con la reproducción de conflictos no superados que derivan en círculos de violencia que alteran la paz del territorio y por tanto, la convivencia dentro de la escuela intervenida, como se observa en las fases del trabajo. Todo esto, hasta llegar a generar cambios de actitud en los sujetos de la intervención, para resolver sus

conflictos desde una perspectiva de comunicación. y en una escala mayor, para recuperar el valor fundante de la escuela.

Bajo esta lógica, en nuestra investigación fuimos testigos, a través de espacios dialógicos y de la construcción de mapas colectivos creados de forma situada por los actores sociales (alumnas, alumnos, docentes y familias), de una toma de conciencia respecto a su rol y su responsabilidad en el espacio compartido desde el contexto de la escuela EBM y su vínculo con el macro espacio escolar, es decir, con otras estructuras sociales que la atraviesan y complejizan los abordajes desde un enfoque de convivencia y Cultura de Paz.

La creación conjunta de comunidades dialógicas entre grupos de encuentro y focales, además de las asambleas realizadas durante la intervención, permitió a todos los participantes atravesar los muros en el plantel para reconocerse, no solo como actores dentro de este, sino como cohabitantes ante un macro espacio configurado por el pueblo de Santa Martha Acatitla, el cual se ha transformado al pasar el tiempo. Las historias de todas y todos, revelan ritmos cotidianos de los que han sido testigos y protagonistas. Pudimos, a partir de ello, construir otra pedagogía que se relaciona con el espacio.

El reconocimiento y apropiación del territorio escolar, percibido inicialmente como un espacio de temor, producto de la injusticia social y espacial que por décadas han sufrido sus habitantes, fue cambiando a partir de relatos pasados sobre tiempos mejores y de la necesidad de recuperar dos tiempos: lo perdido como memoria y lo nuevo para construir nuevas formas de habitar y relacionarse. El horizonte del bienestar propio y el de todas y todos, se abrió bajo la premisa de que juntos son comunidad y que lo que afecta a la comunidad, afecta a la escuela y al individuo, lo que implicó una mirada y un trabajo sobre los bienes comunes.

A lo largo de la intervención, pudimos observar el desarrollo de un proceso orgánico generado por la esperanza latente de los actores sociales, quienes conscientes de su inacabamiento (Freire, 2005) encontraron la fuerza para hacer un reclamo real de sus garantías individuales en pro de su dignidad humana, como lo menciona Harvey (2003). En tal espacio de oportunidades y desde esta configuración espacial, desarrollaron el potencial humano y creativo que existe invariablemente en cada ser humano (Rogers, 1992), el cual representa, según nuestros resultados, el punto clave para la autonomía y el quiebre de la circularidad de una vida normalizada en una zona de alta marginación.

Esto les permitió pasar de una dimensión particular o individual a una universal. Allí comprendieron su función como agentes transformadores de realidades sociales y educativas, pasando por sentimientos de enojo, rabia e impotencia ante un presente que, bajo cualquier circunstancia resultaba y resulta injusto, a un sentimiento de esperanza por un futuro justo y posible para ellos, para sus hijos y para la comunidad de Santa Martha Acatitla.

Estas emociones llenas de esperanza se encarnaron en la transformación de un jardín que representó simbólicamente un terreno fértil para la reconstrucción de relaciones más sólidas basadas en una Cultura de Paz. Igualmente, en la creación de asambleas como espacios de diálogo para la participación ciudadana en la resolución de conflictos, además de la organización de un carnaval que recuperó, desde la lúdica de la convivencia, sus tradiciones y concedió un refuerzo a la identidad colectiva local y un sentido de pertenencia a sus habitantes, siendo capaces de encontrar razón a las acciones por el bien común al intervenir sobre lo que históricamente les pertenece, es decir, sobre ese espacio que es condición para la convivencia.

Las acciones participativas fueron capturadas a través de fotografías, vídeos, diarios de campo, registros ampliados de observación participante, entrevistas y cartografías participativas

elaboradas por el alumnado y las familias, las cuales recuperaban, en su conjunto, las sensaciones, acciones y testimonios de las y los actores sociales.

Sin embargo, pensar cómo organizar estas experiencias en el territorio intervenido durante estos meses de dispositivo, no fue sencillo. Los primeros intentos se enfocaron en describir, sin omitir detalle, cada acción y palabra dicha por las y los actores, lo cual implicó un cúmulo infinito de información que debió ser organizada en “cajones” como lo sugería la doctora Lucía Rodríguez McKeon (QEPD), para que, en el momento necesario, fuese posible abrirlo y comenzar a extraer información que apoyara el análisis de estos resultados.

Las narraciones que acompañaban las evidencias obtenidas, se encontraban plagadas de preguntas, interpretaciones, conjeturas, dudas y reflexiones que iban más allá de una descripción anecdótica, por lo que en muchas ocasiones hubo la necesidad de compartir con el doctor Luis Manuel Cuevas Quintero, asesor de este proyecto, el instante capturado en el momento exacto, para recibir de inmediato, una interpretación adicional sobre el mismo fenómeno. De igual forma, por medio de un cúmulo de información teórica que obligaba a una lectura adicional a objeto de dar sentido y sustento a lo narrado. Estos momentos dialógicos fueron los que permitieron hacer una lectura de la realidad más completa sobre las formas en que se iban gestando nuevas interacciones y deconstruyendo ideas sobre el conflicto y su solución.

El acompañamiento en la construcción de un lugar de enunciación fue substancial, ya que contribuyó, paso a paso, en la construcción de un método de análisis configurado por lo que llamamos una *escritura fenomenológica hermenéutica* concebida desde la *narración anecdótica* y su experiencia en espacios y lugares, que sólo se hizo posible en el proceso de la IAP como observadora participante; una experiencia fundante de la convivencia como producción social de un nosotros.

La *descripción densa* y la *narración anecdótica*, que sabemos son parte de una metodología cualitativa que busca explicaciones e interpretaciones de las expresiones sociales que son visibles en la superficie, pero que tienen en el fondo pronunciamientos plurales sobre una realidad representada por las voces de sus participantes, mostró la potencia de las reflexiones sobre el lugar, sus condiciones y el deseo de superación individual y colectiva.

Para Clifford Geertz (2003), la *descripción densa* no solo intenta establecer relaciones, seleccionar informantes, trazar mapas, llevar un diario de campo y construir analogías, sino que requiere estructuras más complejas, superpuestas y entrelazadas para encontrar significados en los fenómenos que se observan:

(...) no se trata de buscar respuestas a nuestras preguntas sino a acceder a respuestas dadas por otros para incluirlas en el registro de lo que se ha dicho, entendiendo que “La cultura está situada en el entendimiento y el corazón de los hombres.” (p. 25)

El método fenomenológico que sustenta a la descripción densa, implica investigar *en el lugar*; en este caso, Santa Martha Acatitla, su escuela, y las voces de sus participantes. En palabras de Van Manen (2005), el desarrollo del arte de ser sensibles sobre las connotaciones sutiles del lenguaje nos ayuda a entender lo que las cosas significan dentro de su mundo. Las palabras y acciones sentidas en una atmósfera positiva y resiliente, ayuda a encarar el determinismo de los triángulos de la violencia.

Tomando en cuenta el territorio y las voces de sus actores, la *narración anecdótica* adquirió forma y sentido a través de la *descripción densa*, y ayudó a encontrar y analizar todas aquellas variables que daban respuesta a mis preguntas y conjeturas surgidas ya no desde el

afuera, sino desde las respuestas de cada actor, que fueron reconfigurando mi mirada. desde este punto de visión. las interacciones de los grupos de encuentro y focales abrieron la cartografía de lo posible, otro mapa también real, y otra esperanza.

La escritura, junto con la *cartografía participativa*, fueron herramientas fundamentales tanto para el diagnóstico como durante la intervención, ya que, las evidencias obtenidas durante este proceso capturaban las sensaciones sobre lo acontecido en el encuentro. La articulación de la representación de los diversos planos realizados por las y los actores, con las palabras, ayudaron a formarnos una mejor imagen de las posibilidades que se ofrecen.

El método utilizado recuperó entonces las reflexiones obtenidas a lo largo de la *IAP*, como se muestra en el siguiente diagrama (ver figura 44).

Figura 44.

Diagrama sobre el análisis de resultados de la IAP



Nota: De creación propia

En él, se muestra a un grupo de actores sociales, integrados por alumnas, alumnos, familias, docentes y comunidad en general, que comparten sus impresiones en la escuela y en un territorio traspasado por la injusticia social, la violencia y la ingobernabilidad, pero que se reconocen por el deseo de transformar su realidad al identificarse como sujetos de derecho capaces de dialogar sobre lo que es humano y justo, de reconocer y resignificar sus relaciones de convivencia en un territorio. A través de la transmisión de saberes sobre su procedencia ligada a valores, usos y costumbres de sus antepasados, se generan sentimientos de pertenencia y de esperanza para la construcción de futuros posibles que contribuyan a mejorar las formas de estar en la escuela y de habitar el espacio de Santa Martha Acatitla, de relacionarse sin menoscabo de nadie, sin relaciones desequilibradas de poder, sin sentimientos contrariados y por el bien común.

Todo esto con la finalidad de crear nuevas marcas de identidad que resignifiquen el lugar y recuperen su valor social y cultural de tal forma que sea un espacio más vivible para todos; pero, sobre todo, para reconocer que es a través del diálogo y el interés común, como es posible reconciliar, reconstruir y transformar desde una Cultura de Paz, rompiendo así con los círculos de violencia física y simbólica que han imperado en los últimos años.

La organización de los testimonios de las y los actores sociales que participaron en el dispositivo, brindó sentido a las reflexiones que se compartieron. La figura 45 muestra las tres fases: Una cartografía para el cambio: “Mi lugar seguro”, La construcción de “Jardines para la esperanza”, Perímetros culturales y construcción de identidades “El carnaval de Santa Martha Acatitla como ejemplo” y 17 sesiones y participantes del presente dispositivo de intervención, junto con la nomenclatura asignada para el reconocimiento de los actores sociales y sus testimonios.

Figura 45.

Sesiones y participantes del dispositivo de intervención en la escuela EBM

FASE	NOMBRE DE LA FASE	SESIÓN	NOMBRE DE LA SESIÓN	ACTORES SOCIALES	NOMENCLATURA
1	Una cartografía para el cambio: “Mi lugar seguro”	1	Reconociendo mi lugar seguro	Padres, madres y tutores	F1S1
		2	¿Cómo ha cambiado mi territorio?	Padres, madres y tutores	F1S2
		3	Proyectando mi lugar seguro	Padres, madres, tutores y alumnos	F1S3
		4	Proyectando mi lugar seguro	Padres, madres, tutores y alumnos	F1S4
2	La construcción de “Jardines para la esperanza”	5	Jardines para la esperanza	Padres, madres, tutores y docentes	F2S5
		6	Jardines para la esperanza	Padres, madres, tutores y docentes	F2S6
		7	¿Qué son las asambleas? Nuestra primera asamblea	Padres, madres, tutores y docentes	F2S7
		8	Nuestra segunda asamblea sobre Derechos Humanos y Cultura de Paz.	Padres, madres y tutores	F2S8
		9	Tercera asamblea: Mi libertad de transitar segura y seguro	Padres, madres y tutores	F2S9
		10	Las y los niños participan en la asamblea: El buzón escolar	Padres, madres, tutores y alumnos	F2S10
3	Perímetros culturales y construcción de identidades “El carnaval de Santa Martha Acatitla como ejemplo”	11	Todas y todos por el bien común	Padres, madres, tutores y alumnos	F3S11
		12	¿Cómo ha cambiado mi territorio?	Padres, madres, tutores y alumnos	F3S12
		13	¿Cómo ha cambiado mi territorio?	Padres, madres, tutores y alumnos	F3S13
		14-17	¡Nos preparamos para el carnaval!	Comunidad escolar	F3S14-17

Una vez proyectados los momentos de intervención de este dispositivo, comenzamos a analizar algunos fragmentos anecdóticos para encontrar, en la descripción densa, un significado más profundo como lo menciona Verhoeven (1987, en Van Manen, 2005).

Aquí una nota de campo y su sentido interpretativo, que muestra el poder situado de mi experiencia en la IAP:

Creo fielmente que todo ser que habita la Tierra tiene el deseo de ser feliz, aunque los privilegios no existen para todos, por lo que algunos o la mayoría tenemos que romper barreras para crear posibilidades. No me gusta la palabra resiliencia, porque creo que es una idea del neoliberalismo para justificar sus fallas y fincarlas en el individuo; creo que no solo valores como la empatía, la solidaridad y la cooperación son suficientes, ya que existe una virtud que les supera, y es la compasión, la cual significa no solo “ponerme en tus zapatos”, sino sentir lo que sientes y hacer el bien por ti y por mí; y esta es la única forma de transformar la vida de un individuo o una comunidad en todos los sentidos. El territorio que he intervenido, es un ejemplo de esto. (Diario de campo, enero 2021)

Santa Martha Acatitla, sus escuelas, su kiosco, su centro de salud, su deportivo, su mercado y su penal, están atravesados, como lo hemos sostenido, por fuerzas y flujos que alteran en diferentes niveles la paz y tranquilidad de la comunidad. La injusticia espacial en su signo visible, producto de intereses de unos pocos, hasta la condición de desigualdad social, la negación de bienes y servicios básicos como el agua, pavimentación, alumbrado, la inseguridad, el delito y el secuestro de lugares públicos por parte de grupos delictivos. Todo esto altera y

amenaza la gobernabilidad de un territorio que se ha modificado con el paso de los años; pero que, a pesar de eso, está constituido por personas con deseos y esperanzas de cambio.

El dispositivo construido en la comunidad logró desde un principio, que cada persona se reconociera en los otros para reconciliarse con sus malestares y sus enojos, para comprender que no están solos y que comparten una historia y un sueño común: Transformar el territorio, disponer de un lugar donde es posible transitar sin miedo, donde la arquitectura de sus paisajes urbanos no sea desoladora sino inspiradora, y donde las niñas y niños caminen hacia la escuela EBM y la habiten contentos desde un lugar seguro.

La naturaleza dialógica del dispositivo de intervención abrió casi de manera inmediata cuatro posibilidades de acción participativa:

1. El derecho a hablar: Las voces jamás silenciadas
2. El reconocimiento de sus derechos: Rompiendo paradigmas e inercias
3. La recuperación de lo perdido: Lugares de memoria y patrimonios emergentes.
Construir vínculos con el lugar habitado
4. La Transformación de espacios de esperanza para una paz duradera

5.2 Visibilizando un pueblo invisibilizado

Quizás no es importante decirlo, pero el territorio de Santa Martha Acatitla fue intervenido por la observadora en dos ocasiones distintas y con 20 años de diferencia. La primera vez fue en el año 2003 cuando fui asignada como psicóloga de ocho escuelas primarias y secundarias del pueblo de Santa Martha Acatitla y de San Sebastián Tecoloxtitlán.

El simple hecho de escuchar Santa Martha Acatitla, me remitió inmediatamente al Penal que lleva su nombre. Nunca había transitado por sus calles, pero las estadísticas me decían que

no era un lugar seguro, se sentía un miedo que hoy supe es la cualidad sensible de temor que impregna la ciudad y sus lugares, e interrumpe la vida común en torno a la confianza de estar en un sitio seguro. (Kevin Lynch, 1992, Auge, 2000).

Durante 10 años transité el lugar con miedo, aunque nunca, por fortuna, tuve un contratiempo que amenazara mi integridad. Sin embargo, poco cambió mi impresión sobre los habitantes del lugar, ya que, desde mi privilegio, había escasas o nulas posibilidades de transformar sus formas de vida y expectativas futuras, como lo marca Kaplan (1992). No obstante, siempre quedaba en suspenso el qué hacer, que ponía unas comillas sobre la normalidad de las escuelas.

La normalización, la forma estandarizada de marcar comunidades bajo etiquetas que impiden cuestionar los contextos en su espacio concreto, hace invisibles a poblaciones en contextos de desigualdad y riesgo de vulnerabilidad. Esta práctica sigue siendo común en nuestros tiempos. Todo ello radica en que desde una cultura hegemónica dominante injertada en nuestro subconsciente colectivo, marcamos lugares y poblaciones con sellos de marginalidad, sin darnos cuenta de que somos parte de este enjambre cultural que nos da identidad como nación y que nos permite reconocer y reconocernos bajo un principio de alteridad, como lo marcan Freire (1998) y Rogers (1992).

Mi problema radicaba, además, en analizar las realidades educativas en el *micro espacio escolar* impermeable al exterior y conformado por las relaciones entre docentes, alumnos y familias, donde estas últimas eran el factor predominantemente responsable del acontecer cotidiano de las escuelas, de las bajas expectativas producto de violencias simbólicas,

estructurales y culturales (Galtung, 1990) y de los conflictos que en su antagonismo producen una sensación de no entendimiento.

Veinte años después, recorro los caminos con el mismo temor, ya que todo se ha recrudecido, pero con la conciencia de que intervenir el territorio que enmarca la escuela es una forma de visibilizar a sus habitantes; que hacer una lectura de la realidad, me brinda posibilidades de actuar desde un lugar menos jerárquico y más comunitario y que la palabra de las y los habitantes ejerce un poder sobre los actos y los actos se encarnan en hechos palpables sobre el lugar de la escuela que se hace posible para transformar la realidad en algo más justo y en conexión de espacios.

5.2.1 El derecho a hablar: Las voces jamás silenciadas

El regreso a esta comunidad estuvo plagado de sensaciones pasadas sobre el lugar que día a día recorría en el pasado, pero, además de imaginarios sobre las pocas o nulas posibilidades reales para intervenir, transformando, así viejas costumbres arraigadas en las formas de relacionarse y en los códigos de la cultura de la pobreza que propone una especie de violencia de “ojo por ojo y diente por diente” que impactaban en la convivencia dentro de la escuela EBM. De esta manera, surgió en mi mente una vez más el cuestionamiento de Silvia Conde (2011) que implica al docente en situaciones de este tipo sobre si es posible educar con miedo. Aquí un testimonio sobre estas sensaciones:

Cuando entré por primera vez al territorio de Santa Martha Acatitla, mi corazón latía a mil por hora, la sensación de temor me embargaba y la duda se repetía en mi cabeza una y otra vez: ¿por qué a mí?, ¿por qué aquí? Era como llegar vencida al “no lugar” de “los nadie” (Diario de campo, noviembre, 2022).

Esta fue una de las primeras reflexiones escritas en el diario de campo cuando iba camino a la escuela a conocer a las familias con las que se intervendría. Al transitar por sus calles. Me embargaba una sensación de temor; de hecho, intenté rodear la escuela para no pasar por el penal de Santa Martha Acatitla. Hacía diez años que, día a día, visitaba las escuelas de esta zona. Sin embargo, nada había cambiado, o, mejor dicho, todo se había recrudecido: las calles eran cada vez más oscuras, los callejones no tenían salida, ya que habían sido protegidos por los vecinos para evitar el paso de personas ajenas al lugar, las mantas amenazantes con atentar contra la integridad de quien intentase delinquir dentro del espacio público y las advertencias de algunos vecinos para no transitar por ciertos lugares.

El ejercicio constante de caminar por estas calles para llegar a la escuela, permitió hacer un reconocimiento propio sobre las sensaciones vividas y sobre la forma en que poco a poco el miedo se fue apaciguando, para, posteriormente construir junto con los actores sociales, marcas sobre la esperanza, cuyo fundamento está en la creación de espacios comunicativo. Esa dimensión espacial del dispositivo que permite trabajar sobre el silencio y el miedo para que las y los actores tomen confianza individual y colectiva para hablar.

En este orden y por sintetizar, Marc Auge (2000) menciona que todo investigador tiene que analizar por lo menos dos espacios: el lugar que se estudia, en este caso, la escuela EBM, y un lugar más amplio en el que se inscriben y ejercen influencias y presiones que tienen efecto en las relaciones locales como se observa en el siguiente relato:

Al ir caminando hacia la escuela observo lugares llenos de gente, el mercado, el tianguis, la escuela, las mujeres presurosas por dejar a los niños en la escuela, cansadas, apuradas y algunas contrariadas por llegar tarde. También noto que existen lugares por los que nadie pasa, el kiosco, el deportivo, el Oasis. Si mi

intuición no se equivoca, creo que debo evitar pasar por estos lugares si quiero conservar mi integridad. (Diario de campo, diciembre, 2020)

Inicialmente, este dispositivo se limitaba a entender las relaciones de convivencia entre alumnos y docentes y las formas en que resolvían los conflictos. Pero, ¿cómo hacer caso omiso sobre lo que sucede en la cotidianidad de este pueblo? si es aquí, en sus espacios y lugares donde se construyen vínculos y se desarrollan intersubjetividades, se percibe e interpreta el entorno y se crean representaciones sociales en torno a este, produciendo socialmente condiciones que deben considerarse más allá de la retórica de la intención.

Así, en la lectura de esta realidad y dentro de este contexto, es donde encontramos la riqueza para interpretar las múltiples formas de relacionarse desde la comunidad y hacia la escuela, que es considerada el micro espacio donde se representa o se concreta la vida cotidiana del lugar y en cierto modo, las aspiraciones sociales de los habitantes. Aquí una anotación de mi diario de campo, que da cuenta de esto:

Mi primer día fue sencillo, desde el primer momento en que llegué, la directora y mi aliada, Irma Noguez, me prepararon un aula limpia y espaciosa. Me tocaba trabajar con las familias y eso me ponía un poco nerviosa.

A las ocho en punto comenzaron a llegar una a una, personas sonriendo, sentándose con familiaridad y susurrando entre ellas. Mujeres de todas edades y varones jóvenes cargados con múltiples historias de vida, algunas de ellas difíciles e inverosímiles de cuando se soltaron a hablar. Mi planeación sobre la primera sesión presencial de grupo de encuentro no resultó como esperaba, ¿qué hice mal?

¿Por qué no pararon de hablar? ¿por qué ese hablar no comunicaba y era puro parloteo?

Estaba tan abrumada que, ni yo ni mi aliada, Irma Noguez, pudimos parar de escribir. Al concluir dijimos: “La próxima vez saldrá mejor”. Pero no hubo próxima vez, ya que el dispositivo fue tomado desde el primer día por la voluntad de las y los participantes, para construir así la primera posibilidad: el derecho a hablar. (febrero 2021)

No existe un derecho más legítimo para el ser humano que el derecho a expresarse, y no hay mayor satisfacción en hacerlo que el sentirse escuchado. Hablar y sentirse escuchado podía ser una provocación para comenzar a configurar una nueva forma de solucionar conflictos a través de la palabra y el poder que esta tiene.

Pierre Klossowski (s/f, en García Canal, 2006, p. 112) dice al respecto: “Son las palabras las que toman una actitud, no los cuerpos; las que se tejen, no los vestidos; las que brillan, no las armaduras; las que retumban, no las tormentas.”

Esta frase resultó de sumo interés para mover a recapacitar sobre el poder que fue arrebatado desde un inicio por los actores sociales: el poder de la palabra, pero no de la rabia que lastima o injuria, sino aquella que tiene el propósito de hacerse escuchar para construir nuevas narrativas en torno al mismo hecho que antes lastimaba, pero que ahora es fuerza que impulsa, deseo de cambio y esperanza; y es que, en palabras de Foucault (1980), no hay forma más cruel de violencia que acallar una voz.

La voz se transforma en palabra y posee al cuerpo para darle voluntad y hacerlo existir a través del lenguaje, que es la capacidad inherente de expresar pensamientos y sentimientos

mediante diversos recursos como la palabra hablada, escrita, el gesto, la broma, el silencio y el arte, como lo refiere García Canal (2006). Aquí un ejemplo de esto, en mi recuperación del momento con el grupo de encuentro:

Entran los participantes entre risitas, de dos en dos y de tres en tres. Algunos despistados entran solos y saludan:

- ¡Qué onda!, ¿cuándo te soltaron? (risitas)

- ¿Ahora si te dejaron salir? (todos ríen)

Se sientan, pegan sus sillas para estar más cerca, se arman grupitos; las mamás se sientan en un extremo y los papás en el extremo opuesto. Los más tímidos miran de reojo. Un grupo de siete mamás se carcajea mientras el resto las voltea a ver; guardan silencio. Alguien exclama:

- Traje papitas para todos.

Se van pasando la bolsa entre risas. Observo atentamente al grupo y me embarga una sensación entre alegría y satisfacción al verlos bromear como niños pequeños, al compartir la comida y charlar.

Me pregunto qué magia ha logrado que estas personas de distintas edades se sientan como en casa; parecen niños pequeños regresando del recreo; y recuerdo cuando era niña y la escuela me daba la sensación de seguridad y de que todo era posible, que estudiaría y haría grandes cosas y de que nada ni nadie me lo iba a impedir. ¿Ellos tuvieron esta misma sensación cuando eran niños? Alguien interrumpe mis pensamientos:

- ¿Qué vamos a hacer hoy?

Pregunta un papá mientras se acomoda. (F1S2)

“Los jardines para la esperanza” creados por ellos mismos para el desarrollo de las asambleas no solo generó la posibilidad de que todas y todos se hicieran visibles en el trabajo compartido a través de sus cuerpos. La magia consistió en que se creó un lugar donde fue posible hablar y ser escuchado a través de un diálogo igualitario, donde familias y docentes rompían relaciones jerárquicas y se validaba la opinión de cada uno y la cooperación. Todos escuchaban con atención y se reconocían en los otros, en sus costumbres, tradiciones, formas de vivir, pensar y actuar.

- ¿De qué vamos a hablar hoy? (F3S9 padre de familia)

- De acciones por el bien común. (responden en coro).

Sus discursos fueron cada vez más claros, integraban palabras nuevas a su vocabulario, a veces restringido, hablaban de Derechos Humanos, de Cultura de Paz, de violencia, de procedencia. Tomaban la palabra, preguntaban, bromeaban, se ponían serios, aprendían a tomar turnos, sin renunciar al consciente comunicativo

Una mamá levanta la mano.

- ¿Puedo hablar?

El resto responde en coro

- ¡Claro!

- Lo que pasa es que ustedes “agarran el micrófono” y no dejan hablar al señor que está levantando la mano” desde hace horas” (F1S2 familias)

Ocho de 12 madres y padres participantes encuestados al finalizar la sesión 2 comentaron que se sentían muy cómodos al hablar sin tener presentes a personas que pudieran criticar o juzgar; 12 de 12 participantes mencionaron que preferían tener sus asambleas sin la presencia de las y los maestros, 12 de 12 actores sociales mencionaron que les agradaba escuchar a sus pares porque se sentían más representados. Habíamos logrado, como diría Klosowski, tejer en la tormenta.

En la filosofía de Gadamer (citado en Contreras, s/f) la conversación, por sí misma, da cuenta de que existe una mutua pertenencia y un vínculo ineludible entre los seres humanos; donde el que habla es escuchado atentamente por el otro, quien manifiesta un deseo genuino por entenderlo y experimenta una sensación de que nunca acabará de descubrirlo. Aquí un testimonio al respecto:

-Pienso que estas conferencias [asambleas] nos han servido para conocernos mejor porque antes había señoras que me “caían gordas” nomás de verlas. (F2S6 padre)

- Luego uno piensa que las personas, nomás de vernos nos están “echando carrilla” [buscando pelea] pero si no entendemos que quizás tienen una vida difícil y son “amargosos” [mal humorados] por eso, pues uno “nadamás” se imagina cosas, pero hablando se entiende la gente [Todos ríen]. (F3S10 madre)

- Yo creo que es bueno escuchar a nuestros hijos y hacer como que estamos atentas para que sepan que estamos con ellos. (F3S11 madre)

-Pienso que la convivencia con los papás me ha servido aún más que la asamblea, porque no es lo mismo decirles qué tienen que hacer, que hacerlo con ellos.

(F3S11 maestra de grupo)

-La señora y yo venimos del mismo pueblo y nos casamos con un González [se toman de las manos, juntan sus cabezas y se ríen] (F1S3 madres)

Estos testimonios de habla y escucha atenta, nos dan cuenta de que las y los participantes traen consigo su experiencia vivida, una experiencia plasmada por quienes le anteceden, y un futuro que dejará a quienes vendrán después de él y que se apropiarán de su discurso, utilizando su propio lenguaje. La lengua, como ente vivo, se transforma a partir de experiencias vividas y trasciende de generación en generación. A esto, Tubino (2019) se refiere como la creación de realidades colectivas donde las memorias del pasado vivido se entretajan con la naturaleza de las relaciones presentes a través del lenguaje. Esa relación de tiempos, abre una mirada a la posibilidad de construir mejores relaciones, espacios comunicativos y transformadores.

Como sujetos históricos, los participantes crearon un sentido de identidad donde son a través del otro y de lo otro que se dice, comparten experiencias sobre un mundo que no eligieron y al que han sido arrojados para descubrir que no están solos, existiendo así la segunda posibilidad:

5.2.2 El reconocimiento de sus derechos: Rompiendo paradigmas e inercias

En alguna ocasión, y sin planearlo, nos encontrábamos descansando después de limpiar el terreno que sería habilitado como “Jardines para la esperanza” cuando las madres y padres comenzaron a charlar sobre lo que querían ser de niños cuando fueran grandes. Al principio comenzaron a bromear y reírse, después, hubo un silencio incómodo, el cual se encarnó, junto

con la broma, en una forma más de expresarse, en palabras de Martin (2008). Como hemos insistido en capítulos anteriores, la broma y el silencio son líneas de investigación paralela que se abren para el estudio de la percepción ante su realidad y de las formas de encararla como un mecanismo de defensa y protección.

Después de estos silencios reflexivos, 14 de 17 participantes en esta sesión, mencionaron intereses vocacionales profesionales y solo 3 comentaron no haber tenido oportunidad de pensar en el futuro porque se habían casado muy jóvenes. La mayoría de ellos tenía metas profesionales como ser enfermeras, doctores, contadores, maestras, presidentes y otros más deseaban ser servidores públicos como bomberos, cajeros de banco, policías, secretarias y oficinistas. Todas y todos coincidieron en que las razones por las que no siguieron sus sueños fueron personales: “no le eché ganas a la escuela”, “me iba de pinta”, “me embaracé”, “me robaron” [se fue a vivir a la casa de su pareja], “era muy burro” [tenía dificultades para aprender].

Se esperaba que alguno de ellos expresara motivos relacionados con su contexto socio cultural y las pocas o nulas oportunidades que les ofrecía; sin embargo, lejos de esta lógica, nadie lo hizo.

Esto trajo a mi mente aquella película dirigida por Roland Joffé en 1986 llamada *La Misión*, protagonizada por Robert de Niro, donde la trama invitaba al espectador a hacer una reflexión sobre las implicaciones que tenía para una comunidad que hasta entonces vivía en paz, el hecho de que un grupo de misioneros, en su intención por evangelizar a sus habitantes, “los sacara de su ignorancia” y provocará un conflicto bélico por intereses hegemónicos.

Y es que, en muchas ocasiones, desde nuestra perspectiva colonial, creemos saber lo que el otro necesita, producto de esta inercia hegemónica e incuestionable sobre el conveniente *deber*

ser, subordinado así los sentimientos genuinos y las necesidades reales de quienes se encuentran apenas en el reconocimiento de sus propias historias y de sus historias colectivas. Creer lo que necesitan o hasta dónde son capaces de llegar, es una forma cruel de estigmatizarlos (Dubet, 2002); además, hacerlo en nombre del amor, implica un tutelaje o una imposición (Jurjo Torres, 2012). Todo debe emerger del intercambio, del diálogo emancipador.

Con referencia a tal situación, los resultados de las primeras entrevistas con las maestras mostraron esta tendencia a trazar destinos poco promisorios en algunas alumnas y alumnos, producto de circunstancias familiares, sociales y culturales; sin embargo, las madres y padres de familia no vieron estas como resultado de su vida presente. ¿Sería necesario, entonces, llevarlos a este nivel de conciencia? y de aquí, ¿cómo orientar sin imponer?

Kaplan (1992), en su artículo sobre *la experiencia escolar inclusiva como respuesta a la exclusión*, se preguntaba si la escuela era vista como un lugar posible de mayor justicia o se había convertido en una institución que perdió eficacia simbólica en los procesos de biografización de niños y niñas. Su respuesta a este cuestionamiento fue simple; existen dos dimensiones constitutivas de la experiencia social, una es la esperanza subjetiva y otra las posibilidades objetivas, las cuales no son idénticas para todos y determinan en muchos casos las decisiones sobre invertir o no invertir en potencial humano, explicar también las barreras y suponer un momento para pensar en cómo superarlos. En un marco de derechos cuyo centro es también el derecho a la vida, a vivir, a darle sentido a través de los espacios como acto compartido.

Esta dura afirmación, es la que nos llevó a comprender que, en muchas ocasiones, como los procesos de exclusión tienen consecuencias en la subjetividad de las personas, quienes ven en sí mismos, un fracaso anticipado, pero, ¿están condenados?

Las y los educadores no debemos entender las realidades socio culturales del alumnado únicamente desde los fracasos como condición fatal, sino que a través de ellos podemos desnaturalizar las formas en que son vistos y estigmatizados por el contexto que alimenta la agresión. la clausura de ser que define su ser inacabado y se cosifica. Entonces, ¿qué sería de historias como la de Albert Camus?

Estas reflexiones condujeron a los siguientes cuestionamientos:

- ¿Por qué creen que se embarazaron jóvenes o “no le echaron ganas a la escuela”?

Se voltean a ver unos a otros y comentan situaciones como el alcoholismo del padre, la pobreza en casa, el maltrato, las pocas oportunidades, etc.

- ¡Ah, ya ven! No somos tan culpables (responde una mamá)

- ¿Cómo podrían cambiar esas circunstancias para que sus hijas e hijos logren sus metas?

- ¡Uuuy! Creo que no depende de nosotros (se muestran preocupados)

Una vez que hablamos de garantías individuales, la mayoría del grupo, reconoció que muchos de sus derechos son vulnerados por el Estado y que no han sido responsables únicos y directos de las realidades que les ha tocado vivir; pero que sí son responsables de conocerlos, exigirlos y enseñarlos a sus seres más cercanos y a la comunidad. También, de ponerse en una disposición activa y no pasiva.

De esta forma, crearon un cartel que colocaron en “Jardines para la esperanza” en el cual se escribió la leyenda: ¿Tú sabes que tienes derecho a...? la vida, la igualdad, la prohibición a ser

discriminada, a la igualdad entre hombres y mujeres, a la integridad y seguridad, al trabajo, a la libre expresión, al tránsito y la vivienda. Las palabras muestran el resultado de las sesiones de trabajo, de la inquietud de un lenguaje libertario. La figura 46 da cuenta de ello.

Figura 46.

Cartel sobre Derechos Humanos realizado por las familias de la escuela EBM



Nota: Fotografía tomada por Sara Negrete Rivera, Santa Martha Acatitla, Iztapalapa, febrero 2023

Las voces sobre los derechos reconocidos y exigidos se muestran en los siguientes testimonios:

- Creo que si el gobierno no hace algo por quienes menos tenemos, nosotros debemos hacer algo para que nuestros hijos no vivan lo mismo.

-Pero una cosa sí les digo [se levanta de su silla y señala al cielo] las mujeres somos puro “power”. (F2S8 familias)

En una asamblea se preguntó a los docentes que participan en este dispositivo si consideraban que los alumnos realmente tenían la voluntad o intención de reprobar, a lo que respondieron:

“Se ve que sí” (F2S10)

“Eso es lo que parece” (F2S10)

“No creo que sea así de fácil” (F2S10)

Al preguntar en la misma asamblea a las y los alumnos, esto fue lo que respondieron:

“Noooo, ¿cómo creen?”

“¿Para que me pegue mi mamá?”

“! ¡Ya parece!

23 de los 33 alumnos y alumnas respondieron negativamente a esta pregunta. El resto se quedó callado y pensativo. Es posible que se tomaran más tiempo para reflexionar al respecto o que consideraran las respuestas de las maestras como una afirmación. Desafortunadamente no se hizo posible continuar con esta actividad debido a que el tiempo se terminó. Únicamente se dejaron unas afirmaciones por parte de la observadora, con la finalidad de hacerlos reflexionar acerca de sus respuestas: “Seguramente su objetivo en la vida es ser infelices” o “No veo ninguna ganancia en ello, ¿ustedes sí?”

La visión de las y los actores sociales (familias y docentes) fue cambiando sustancialmente durante el desarrollo del dispositivo y en el entendido de que como seres

inacabados (Freire, 1998), siempre existe la opción de buscar posibilidades de desarrollo humano y deseos de cambio (Rogers, 1992). En el ambiente de confianza concluyeron, además, que los destinos de las personas no están determinados por el lugar ni las circunstancias que les tocó vivir. Esto no implica que se encuentren solos en el proceso de convertirse en aquello que desean ser, existen deseos y esperanzas compartidas que se pueden unir para lograr motivación y despertar capacidades combinadas que lleven a la recuperación de sus derechos, libertades y posibilidades Nussbaum (2013).

Al respecto, Carl Rogers (1992) en su libro *El proceso de convertirse en persona*, menciona que las preguntas que una persona se hace en cualquier momento de su vida, ya sea con una actitud serena o en la agonía de la incertidumbre, son acerca de su objetivo en la vida y las razones por las cuales continúa esforzándose para lograr su propósito. Sin embargo, en la asamblea con las familias, nuestra duda se centró en si estos cuestionamientos solo eran posibles en las personas con ciertos privilegios y en libertad de elegir o era una tendencia natural del ser humano independientemente del contexto sociocultural. Esto con la finalidad de comprobar si, pese a las circunstancias, es posible superar obstáculos y transformarlos en oportunidades, desnaturalizando así las falsas ideas de que la gente tiene destinos poco promisorios condicionados por el lugar y las circunstancias en que viven. Aquí algunos testimonios que dan cuenta de esto y son significativos:

- ¿Para qué querían ser médicos o bomberos o cajeros de banco?
- Para ganar dinero
- Para ayudar a mi familia
- Para vivir mejor

- Para curar gente

- Para viajar

Se miran, sonrían y comienzan a charlar sobre las pocas posibilidades que tuvieron para lograr sus sueños, lo que hubiera sucedido de haberlos logrado y sobre las ventajas que tienen las personas privilegiadas. Todas y todos coinciden en querer una mejor vida para sus hijos e hijas. **(F2S8 familias)**

Para Maslow (1987), todo ser humano tiene necesidades que van de lo fisiológico como comer, beber y dormir, hasta las sensaciones de seguridad como las oportunidades de trabajo y la obtención de recursos para la vida, casa y alimentación. Igualmente, las necesidades sociales como las amistades, el amor y la familia; y si se tienen cubiertos estos tres primeros niveles, pondrán energía y esfuerzo para el desarrollo personal y la autorrealización. Sin embargo, algunos tienen que redoblar esfuerzos y motivaciones a diferencia de quienes lo tienen más fácil, a pesar de que muchas de estas necesidades se vinculan con los derechos humanos inherentes, como lo vemos a continuación:

-Yo sé que no la tenemos fácil, pero no nos vamos a sentar a esperar las limosnas del gobierno, yo creo que por lo menos hay que enseñarles a los niños a no dejarse, porque hay gente que te mira de “arriba abajo” y uno se siente mal. (F2S8 abuela)

- Bueno, no se trata de enfrentarse con otros sino de reconocer que aún sin privilegios, los niños tienen la posibilidad de cumplir sus metas. (F2S6 directora)

- Y que no se queden como nosotros, “*milando* como los chinitos” (F2S8 abuela)

El grupo de familias y docentes fueron comprendiendo poco a poco que existían personas con privilegios a quienes se les haría más fácil conseguir beneficios propios y de manera directa, pero que, para ellos y sus hijos, las condiciones para la autorrealización tendrían que basarse en apoyos mutuos y en acciones para recuperar lo que por derecho les correspondía: seguridad, educación sin privilegios, alimentación, trabajo digno y una vida libre de violencia no sólo directa sino estructural. Se abría en el espacio cosificado la brecha, como señala Arendt (2009), ese momento especial de la transformación, de la mirada y su proyección de horizonte del espacio de esperanza en el que van ellos y sus hijos como actores sociales empoderados en la escuela.

Pero no solo se trató de reconocer sus motivaciones y necesidades ni de explorar su capacidad de resiliencia para enfrentar las adversidades y vencer los obstáculos; el fin fue más allá: ¿cómo pensar en el futuro, si el presente les agobia? ¿cómo recuperar la esperanza por un mejor futuro? Lo verdaderamente sorprendente fue la capacidad que tuvieron para hacerlo y compensar las deficiencias del Estado para lograr su bienestar.

Lograr esto no consistió únicamente en esa versión reduccionista del bienestar como estado de ánimo o sensación, sino como lo refiere la Nueva Escuela Mexicana, con poseer una educación integral, sustento vital, suficiente y digno, vivir en comunidad y contar con un buen gobierno (SEP, 2022). Aquí algunos testimonios:

- ¿Qué derechos si pueden garantizar ustedes?

- Yo creo que, a la educación, a la seguridad, a la igualdad en el trato, creo que a todos. (F2S8 madre)

- ¡No abuse! [todos ríen]. (F2S8 familias)

Durante la intervención, familias y maestras reconocieron que aún sin tener el apoyo del gobierno, por sí mismos se podrían esforzar en mejorar las condiciones de salud, buena alimentación, trato digno, seguridad e igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, en especial sus propios hijos en el espacio de la escuela.

Todo esto al reconocer que el bienestar se relaciona, por un lado, con un derecho, y por el otro, con el desarrollo de las capacidades humanas que hombres y mujeres deben desarrollar en una sociedad justa y democrática que reconozca que todas las vidas deben ser consideradas dignas de ser vividas.

El dispositivo de intervención intentó desentrañar entre la comunidad de la escuela EBM, en especial, entre sus docentes, la idea de que el pobre es pobre porque quiere, ya que fue necesaria una convicción inclusiva donde se les devolviera la voz para ser escuchados y de esta forma comprender y dejar de culpar al individuo de su propio fracaso, como lo refiere Kaplan en 1992, pues también hay condiciones estructurales.

Las cartografías participativas y las sesiones programadas, permitieron que familias y docentes reconocieran sus lugares en una tensión miedo/confianza y se involucraran en un esfuerzo de superación y transformación de las relaciones de convivencia, como lo vemos a continuación:

-Creo que no es bueno poner etiquetas a los niños, imagina cómo te puedes sentir si te llaman maestra floja. (F2S8 maestra)

- Y es que muchas tenemos la mala costumbre de tratar a la gente como la vemos y a veces nosotras mismas discriminamos o etiquetamos sin conocer la situación por la que están pasando. (F2S8 maestra)

Como sabemos, el desarrollo de las capacidades se debe centrar en una base de justicia social donde haya oportunidades disponibles para todas y todos de tal manera que el ser humano sea capaz de *hacer y ser*. A esto se refiere Nussbaum (2013) cuando habla de injusticia y desigualdades sociales arraigadas que obedecen a la presencia de discriminación o marginación. En tanto no haya posibilidades, las capacidades de elegir y actuar se reducen. En áreas o comunidades marginadas a la injusticia social, se le agrega la esperanza. La cartografía que muestra esto, mueve la convivencia en el reconocimiento de que, ante las circunstancias, hay que actuar.

El reconocimiento de sus derechos y las probabilidades que se abrieron para vivir un futuro más digno y justo, trajo consigo la necesidad de crear esfuerzos conjuntos para lograr mejoras no solo en lo individual sino en lo comunitario, abriendo así la tercera posibilidad, que implicó preguntar por sus vínculos históricos, por su identidad como habitantes de Santa Martha Acatitla.

5.2.3 La recuperación de lo perdido: Lugares de memoria y patrimonios emergentes. Construir vínculos con el lugar habitado

El desarrollo natural de este dispositivo, permitió que poco a poco el grupo de padres y madres fuera incorporando a sus sesiones a las maestras de grupo y la maestra especialista. Al principio, dudamos en involucrarlas en los mismos proyectos, ya que no queríamos que la fusión del grupo de padres se fuera a disgregar con la presencia de figuras consideradas jerárquicas y obstaculizan la horizontalidad comunicativa desde posiciones de un deber ser impuesto.

En las primeras sesiones, cuando entraba la directora, todos guardaban silencio y escuchaban expectantes. La directora (maestra Normita) se sentaba, escuchaba atentamente,

participaba, reía, comentaba, comía papitas, llevaba cacahuates a las asambleas, movía la tierra con su pala, jalaba las bancas, pintaba, cantaba, ponía el pasto y se emocionaba por la construcción de “Los jardines para la esperanza”. En algunas ocasiones, tuvimos que poner límites debido a que la directora quería intervenir en las decisiones tomadas en grupo rompiendo así con las relaciones horizontales que se habían construido. La figura 47 muestra la participación de maestras y familias en la construcción de “Los jardines para la esperanza”.

Figura 47.

Participación de las familias en la creación de “Los jardines para la Esperanza”



Nota: Fotografía tomada por Sara Negrete Rivera, (la directora y maestra especialista se encuentran a la izquierda), escuela EBM, Santa Martha Acatitla, enero 2023.

Las asambleas realizadas representaron mayor dificultad al inicio debido a la participación de las maestras, quienes se mostraban expectantes con las familias; sin embargo, la

maestra aliada, Irma Noguez, generaba un clima de convivencia cuyo ambiente de confianza poco a poco creó una distensión y se pudiese participar en forma más espontánea y desde un ambiente de seguridad y confianza, respetuoso y muy activo.

Desde los grupos de encuentro de la fase diagnóstica, hasta las asambleas, fue posible lograr climas donde las interacciones se hicieron cada vez más cercanas. Llegar al plantel representaba para las familias una oportunidad de participar y encontrar un valor a sus acciones, entrar al jardín era un verdadero festín; ver y compartir con estas personas tan entusiastas, agradables, compartidas y generosas, atravesadas entre el espanto y la ternura, como dice Silvia Conde (2011), pero siempre esperanzadas, era un placer que explica la emergencia de otro espacio que se contrapone al espacio violentado.

La participación fue tal, que 17 de 17 familias participantes asistieron de manera permanente a la mayoría de las sesiones; a los 35 alumnos participantes, se sumaron 216 alumnos de todos los grados para participar en el carnaval, a las tres maestras participantes se sumaron 8 más, las cuales planearon actividades escolares como investigación documental sobre las tradiciones del pueblo de Santa Martha, exposiciones, exhibiciones, creación de máscaras y bailables, como se aprecia en la figura 48.

Figura 48.

Planeación didáctica de una maestra de la escuela EBM



CRONOGRAMA UDEEI ENERO FEBRERO 2023

Proyecto: “Carnaval de Santa Martha Acatitla”

Productos: Primero y segundo, antifaz y baile de carnaval, tercero y cuarto: máscara y exhibición de máscaras; quinto y sexto: exhibición de tradiciones del carnaval.

Propósito: Vincular los propósitos educativos de cada grupo, con actividades que desarrollen la convivencia sana y pacífica y la participación de las figuras educativas (padres, madres, niñas, niños y docentes), con el fin de establecer lazos que propicien la identidad y el bien común.

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	viernes
16 8:00 a 9:00 Atención individual con Christian 9:00 a 10:00 1ª.A Hablar sobre las tradiciones del carnaval de Sta. Martha 10:30 a 11:30 2ª.A Hablar sobre las tradiciones del carnaval de Sta. Martha 11:30 a 12:30 4ª.A Relato por parte de la ME sobre el Carnaval de Santa Martha	17 8:00 a 9:00 3ª.A Relato por parte de la ME sobre el Carnaval de Santa Martha 9:00 a 10:00 5ª.A Relato por parte de la ME sobre el Carnaval de Santa Martha 10:30 a 11:30 Atención individual con Christian 11:30 a 12:30 6ª.A Relato por parte de la ME sobre el Carnaval de Santa Martha	18 8:00 a 9:00 Habilitación del espacio Jardín de Esperanza 9:00 a 10:00 2ª.A Compartir relatos sobre la investigación de las tradiciones del carnaval 10:30 a 11:30 1ª.A Con ayuda de padres realizar movimientos preparatorios para carnaval 11:30 a 12:30 6ª.A Compartir datos históricos y fotografías sobre el carnaval	19 8:00 a 9:00 Atención individual con Christian 9:00 a 10:00 3ª.A Compartir relatos sobre la investigación de las tradiciones del carnaval 10:30 a 11:30 4ª.A Compartir relatos sobre la investigación de las tradiciones del carnaval 11:30 a 12:30 Bitácora	20 8:00 a 10:00 Habilitación del espacio Jardín de Esperanza 10:30 a 11:30 5ª.A Compartir datos históricos y fotografías sobre el carnaval Martha 10:30 a 11:30 11:30 a 12:30 Comunicación con directora
23 8:00 a 9:00 Atención individual con Christian 9:00 a 10:00 1ª.A Elaboración de antifaz 10:30 a 11:30	24 8:00 a 9:00 3ª.A Elaboración de máscara para exposición 9:00 a 10:00 5ª.A Elaboración de fichas técnicas a partir de la	25 8:00 a 9:00 Asamblea con padres 9:00 a 10:00 2ª.A Elaboración del antifaz 10:30 a 11:30 1ª.A Elaboración de antifaz	26 8:00 a 9:00 Atención individual con Christian 9:00 a 10:00 3ª.A Elaboración de máscara para exposición	27 8:00 a 10:00 Habilitación del espacio Jardín de Esperanza 10:30 a 11:30 5ª.A Elaboración de fichas técnicas a partir de la

Las familias armaron un “plantatón” y crearon un grupo de WhatsApp para mantener comunicación constante con los grupos de organización del carnaval. Ver figuras 49 y 50.

Figura 49.

Grupo de WhatsApp creado por las familias participantes



Figura 50.

Invitación al “plantatón” Diseño creado por una madre de familia



Ahora detengámonos en una reflexión sobre estos momentos. En su libro *Grupos de encuentro*, Carl Rogers (1990) comparte su experiencia sobre el proceso por el cual se conforma un grupo, mencionando que inicialmente sus miembros suelen mostrar cierta resistencia sobre mostrarse tal cual son. El grupo de padres y madres se quitó las máscaras desde la primera sesión, como si tuvieran una necesidad natural de ser reconocidos entre tanta invisibilidad; este primer encuentro consolidó de manera casi espontánea lo que sería un grupo que se reconoce y transforma en un nuevo espacio que ofrece oportunidades.

Otro momento de reconocimiento fue en las sesiones de cartografía participativa que realizaban sobre el lugar y sus tiempos pasados, preguntando ¿cómo ha cambiado mi territorio?, realizadas tanto en familias como entre alumnos. Los momentos de expresión artística, diálogo y reconocimiento de los lugares de temor o seguridad que han cambiado con el paso del tiempo, les permitió indagar más allá del territorio existente, de su presente sin pasado. Volver atrás para recuperar ciertos vínculos comunitarios en archivos del pasado y las imágenes que emergieron. (Cuevas y Suárez, 2004), como se muestra en la siguiente narración del diario de campo:

- Veamos las fotografías que han traído y compartamos experiencias de nuestros antepasados, ¿les parece?

Todos colocan sus artefactos sobre la mesa y comienzan a explorarlos mientras dialogan.

- Pero mira qué bonito era el pueblo, con sus *chinanpas* [chinampas]

- Mi abuela dice que antes llegaban al mercado de Texcoco en trajineras

- Pues la mía dice que antes se dedicaban mucho al ganado

- A mí siempre me gustaron las vacas y los borregos, mi abuelo los criaba

- ¡Qué padre! Yo siempre soñé con montar un caballo

- Mi abuelo montaba a caballo

- ¡Qué suerte vivir en esos tiempos!

- ¿A poco no te gustaría vivir en esa época?

- Ya me veo como mi madre, que dice que los tiempos de antes eran mejores

Continúan mirando atentamente las fotografías y comentan entre sí, sin parar de hablar.

Unos a otros se sorprenden de las coincidencias entre las formas de vida de sus antepasados, sus formas de vestir, las comidas que preparaban, los estilos de crianza, los utensilios que usaban, las costumbres del pueblo de Santa Martha Acatitla en Semana Santa.

Después, comienzan a comparar los usos y costumbres de antaño con los actuales y se inicia una conversación que no termina hasta que es tiempo de cerrar la sesión.

La figura 51 muestra una evidencia fotográfica del momento.

Figura 51.

¿Cómo ha cambiado mi territorio?



Nota: Fotografía tomada por Sara Negrete Rivera, Santa Martha Acatitla, Iztapalapa, febrero 2023

En la búsqueda del grupo por responder a la pregunta de qué sucedió con su territorio, la directora escolar invitó al cronista del Pueblo de Santa Martha Acatitla, quien trajo consigo una monografía de su autoría llamada *Pueblo de Santa Martha, más que una cárcel*, donde narró historias de los habitantes mediante relatos orales y cuentos escritos.

Partiendo de la idea de que el territorio no es únicamente un pedazo de tierra marcado físicamente por sus fronteras, sino un espacio que se construye y transforma por la interrelación humana en constante tensión (López Levy y Ramírez, 2015), los participantes comenzaron a reflexionar sobre la forma en que el paso del tiempo ha dejado marcas de miedo e injusticia espacial producto de la migración masiva que ha modificado las formas de convivir en espacios cada vez más pequeños.

-Pues es que entre más somos, menos nos ponemos de acuerdo

-Cada vez llega más gente *liosa* [que genera conflictos]

-Lo que pasa es que las peleas son de *Los N* y los del *Oasis* precisamente por el territorio. (F1S2)

¿Cómo recuperar lo que fue y construir una nueva historia? Esta es la tierra que han dejado sus ancestros y la que ellos dejarán para sus nuevas generaciones.

Como sujetos históricos, necesitamos la memoria para concebir lo que fue, lo que es y lo que será, como una forma de pertenecer a este mundo. Carrera Damas (2008) menciona que la historia es la forma integrada de satisfacer tres necesidades básicas de la existencia humana; la primera de ellas es el sentido de *procedencia* que implica hacer conciencia del entramado del que provenimos en cuanto a la región, cultura, sociedad, política y religión.

Para reconocer de donde provenían, los participantes trajeron artefactos como fotografías, utensilios, máscaras, indumentarias y accesorios de carnaval que conservaban sus antepasados, coincidiendo en que la fiesta de carnaval es una celebración que ha unido a la comunidad desde todos los tiempos. Esta fiesta es parte de la cosmovisión del pueblo y representa un vínculo con sus creencias y los valores morales que definen sus acciones, y, en una perspectiva amplia, la convivencia.

Estos artefactos, fueron la excusa ideal para que maestras y familias organizaran de manera espontánea no solo la exposición sobre *Memoria y patrimonios emergentes* sino un carnaval donde los niños conocieran la historia del lugar y los simbolismos y significados de esta celebración.

Para dar formalidad, se planeó, junto con la maestra Irma Noguez, maestra especialista de la UDEEI y aliada del dispositivo de intervención, un proyecto que incluía no sólo la participación de las madres y padres del grupo, sino de la escuela en general (familias, alumnas y alumnos, maestros y directivos).

Las evidencias fotográficas y los testimonios que se muestran a continuación, dan cuenta de la segunda y tercera necesidad de la existencia humana según Carrera Damas (2008): el *sentido de pertenencia y la necesidad de permanencia*.

Figura 52.

Carnaval en la escuela EBM (collage)



Nota: Fotografías tomadas por Irma Noguez Verde y Sara Negrete Rivera, escuela EBM, Santa Martha Acatitla, Iztapalapa abril 2023

-Es la primera vez que nosotros organizamos algo tan grande y se siente bien bonito ver que seguimos haciendo el carnaval para nuestros hijos.

- Y es que no solo somos un lugar feo, tenemos nuestros secretitos bien guardados.

- ¡Ahora vamos a organizar las olimpiadas escolares! (**madres de familia en sesión no programada**)

El hecho es que México es un país diverso donde en un mismo espacio conviven temporalidades diferentes como el espacio tiempo ancestral y sus múltiples saberes, así como el espacio tiempo de la modernidad conflictiva, que permite conectar, mediante un trabajo crítico, a generaciones, entre ellas, la actual, conformada por nuevas identidades que construyen nuevos procesos de relación que es necesario observar como riqueza, pero también como oportunidad de corregir equívocos y producir, en medio de la marginación, algo nuevo.

Esas identidades se reconocen en los otros para tener una idea de quiénes son, pero también, con esta necesidad de comprender de dónde vienen, fueron capaces de encontrar semejanzas entre ellas para crear una nueva lectura de la identidad colectiva que les dio sentido de pertenencia, lo cual les permitió transformar lugares y relaciones, que podemos percibir en sus actores.

Un ejemplo de ello, es el grupo de padres, madres y alumnos que participaron en el dispositivo, quienes al reconocerse como habitantes de un territorio que comparte creencias, costumbres y otros atributos y características, surgen como actores sociales para actuar sobre él.

Además, el carnaval les permitió construir sentido en el presente y para el futuro, ya que tienen la intención de trascender y permanecer en el imaginario colectivo de futuras generaciones, alimentando un espacio que se abre a la convivencia y a la generación de lazos más fuertes.

Como hemos constatado, lo que hace vivo a un territorio, es la comunidad y es en ella donde la escuela EBM encuentra múltiples posibilidades para realizar estrategias de resolución

de problemas que se generan en él, para realizar acciones concretas de transformación colectiva (SEP, 2022). Lo que nos lleva a la última propuesta que abrió este dispositivo, cuyo eje es la escuela abierta a otros espacios:

5.2.4 La transformación de espacios de esperanza para una paz duradera

Recordemos que, a lo largo de este trabajo de intervención en la EBM, se construyeron las siguientes conclusiones parciales:

1. Las cartografías participativas realizadas por las familias y alumnos de la escuela EBM, fueron coincidentes en representar las diversas problemáticas sociales derivadas de un territorio traspasado por la injusticia espacial.
2. Debido a diferentes circunstancias, se hacía difícil emigrar a lugares más seguros.
3. Se creó en el grupo un sentido de pertenencia del lugar que invertía la topofobia en topofilia.
4. Se construyeron nuevos vínculos surgiendo las figuras de actores sociales que participaron en acciones concretas de transformación colectiva.
5. Se creó comunidad, y con ello, un mejor clima de convivencia en la escuela EBM.

La Nueva Escuela Mexicana hace especial hincapié en que muchas de las problemáticas que aparentemente no son posibles de solucionar en la escuela, se pueden replantear desde la participación de la comunidad – territorio, donde familias, docentes y alumnos interactúan más allá del contexto escolar para encontrar soluciones en favor del bien común (SEP, 2022).

Para lograr esto, en las asambleas, se replantearon dos problemáticas centrales. La primera relacionada con los conflictos que se suscitan dentro de la escuela y que traspasan sus muros para dar paso a la violencia directa ya no solo entre los protagonistas sino entre terceros

que entran en disputas originadas por problemas entre familias o bandas; lo que ocasiona el repliegue de las figuras docentes por miedo a represalias.

La segunda, la que se refiere a espacios públicos que antes eran de esparcimiento y que ahora han sido tomados por grupos delictivos. En ambas situaciones, se reflejó nuevamente una suerte de esperanza en el grupo de familias y docentes por resignificar el espacio habitado, crear nuevas marcas y aprender a dialogar para solucionar conflictos en forma pacífica. La cartografía mostró, y en su representación abrió rutas de transformación.

Inicialmente, se pidió que visualizaran el lugar en el que se sentían más seguros para posteriormente reflexionar sobre la construcción de espacios donde fuese posible recuperar la sensación de libertad, seguridad y bienestar. La siguiente narración del diario de campo da muestra de una sesión de cartografía participativa con familias.

Hoy vamos a dibujar el espacio en el que nos sentimos más seguros cuando algo nos preocupa y nos mantiene en un estado de alerta o malestar. Todas y todos toman su hoja de papel y comienzan a dibujar su espacio seguro: 7 mamás dibujan su cuarto, específicamente su cama, 2 mamás dibujan la iglesia, una mamá dibuja su azotea llena de plantas, 3 papás dibujan su trabajo, un papá, su guitarra.

Todos observan con atención la galería de dibujos y comienzan a preguntarse unos a otros ¿por qué es su espacio seguro?

“Cuando me siento agobiada, me gusta tomar mi almohada y abrazarla con fuerza hasta que me quedo dormida”

“¡Ah!, yo también abrazo fuerte mi almohada”

“A mí por eso me gusta tener mi cama limpia”

“Yo toco la guitarra cuando me peleo con mi mujer”

“A mí me gustan mucho mis plantitas y puedo estar todo el día hablando con ellas”

“A mí las plantas no se me dan”

“Debe ser tu mala energía” (todos ríen).

Después pregunto: ¿Cómo lo hacen comfortable?:

“Es el espacio que más limpio”

“Yo puedo tener todo desordenado, pero mi tocador nadie lo toca”

“Si quieren un piecito de mi planta, yo lo corto, no le vayan a *echar mal de ojo*”

“En la casa puedo tener un desorden, pero en mi trabajo, las herramientas siempre están limpias y ordenadas”. Comienzan a hablar entre ellos y ríen.

Esta actividad, que se movía entre un trabajo concreto entre el espacio y la lúdica, les permitió iniciar la proyección de un lugar donde fuera posible recuperar estas sensaciones a través de un espacio de lo posible llamado “Jardines para la esperanza”, cuyo proceso se muestra en la siguiente figura.

Figura 53.

Proceso de construcción de “Jardines para la esperanza”, escuela EBM, Santa Marta Acatitla, marzo 2023



Nota: Diagrama de construcción propia.

Transformar un territorio en un espacio más seguro y libre puede ser una utopía, pero cuando vemos la voluntad de un grupo de personas haciendo comunidad, transformando una pequeña porción del territorio, creando acciones por el bien común, y obsequiando un lugar donde es posible convivir de manera sana y pacífica, esto se vuelve una realidad. El símbolo mueve y recrea la posibilidad de actuar.

Los espacios dialógicos desarrollados en el dispositivo de innovación, permitieron en las y los participantes, niños, niñas, familias y docentes, tejer hilos de convivencia comunes creando un clima de confianza donde cada individuo obtiene un conocimiento más profundo sobre sí y sobre los otros, como en los grupos de encuentro de Carl Rogers (1990). De tal forma que se

acrecienta la libertad de expresarse sin máscaras, mejora la comunicación y se abre paso a la transformación como posibilidad para trascender a otros ámbitos de la vida como la familiar y social para construir una base social firme que recupera la visión de su pasado y presente.

Estas manifestaciones de la dimensión cultural se aprecian claramente en la escuela estudiada y en su inscripción en la comunidad de Santa Martha Acatitla a través de los relatos y cartografías de sus actores sociales, quienes, en su búsqueda por preservar sus tradiciones, resignifican y construyen nuevas formas de trascender hacia las generaciones futuras, con la finalidad de recuperar sus espacios de identidad dentro y fuera de la escuela EBM.

Las y los actores sociales de este dispositivo pasaron de la desesperanza con presentes y pasados en el que han sido vulnerados y donde el Estado les ha tratado como ciudadanos de segunda, a una sensación casi orgánica de deseo de cambio como una suerte de arrebatarse, exigir y recuperar lo que por derecho propio les pertenece: su dignidad, cuyos otros presentes y pasados nos hablan de una esperanza activa

Los participantes del dispositivo se mostraron dispuestos al cambio, independientemente de los destinos que, per se, trazaron. De este modo, al reconocer sus deseos en los otros, como un principio básico de otredad, llegaron a sentirse atraídos y comprendidos, abandonando así, los mecanismos de defensa con que habían encarado la vida hasta ese momento. Y es que estos mecanismos se habían convertido en verdaderos ataques contra los otros, cuyos lugares no eran solo la escuela, sino su espacio externo.

Actuar en favor y no en menoscabo, fue un ejercicio auto reflexivo, de comunicación humana y sentido de pertenencia que autorizó un tejido en el lugar, un espacio de esperanza transformadora que permitió gestionar momentos de convivencia que alteraron la normalidad. Las imágenes de los protagonistas cooperando, no son sino la escuela y sus conexiones.

CONCLUSIONES

“(…) La tarea de educar ciudadanos para la emancipación hace necesario trabajar sobre tres capacidades básicas: la de criticar la realidad social, la de deliberar con otros/as para la toma de decisiones y la de actuar eficazmente para lograr cambios objetivos

Teresa Yurén

Hace veinte años, en una reunión con maestros de la zona de Iztapalapa, escuché la anécdota de una profesora que en una ocasión había sido presa de un asalto en un colectivo de camino a la escuela.

Lo curioso no fue eso, sino que, durante el asalto, uno de los delincuentes había sido su alumno en la primaria. Al reconocerla, el joven rápidamente se para junto a ella y exclama: ¡Maestra! ¡Qué milagro! ¡Qué gusto verla!, ¿Se acuerda de mí? -Su monedero por favor-

Las risas de las y los asistentes estallaron, en ese momento no reconocí la relevancia de la historia contada. Sin embargo, años más tarde, y a partir de esta experiencia vivida con el dispositivo de *Investigación Acción Participante IAP*, puedo reconocer la forma en que se naturalizan este tipo de expresiones de violencia y lo sencillo que parece acostumbrarse a ellas. Pero, sobre todo, desde el quehacer docente, la manera en que estas historias se cuentan en una perspectiva reduccionista donde los protagonistas y sus familias parecen estar condenados a este tipo de futuros, simplemente por cargar con estas marcas de marginalidad y con rupturas en las relaciones de convivencia que alteran la vida ciudadana. Viendo a los actores y sin apostar a metas idealizadas o frustraciones concretas, cabe preguntarse por el poder y el valor de la escuela.

Lo que resulta aún más interesante es cómo desde hace veinte años las y los docentes hemos estado inmersos en un enfoque basado en competencias donde el alumno más fuerte sobrevive y destaca, y donde existe una visión adultocéntrica y en ocasiones privilegiada sobre las visiones que hacemos del alumnado, sus familias y la escuela. Decolonizar esta práctica rompiendo los paradigmas hegemónicos y condenatorios que dañan nuestra perspectiva sobre las personas y sus lugares, ha sido una de las experiencias que he vivido en este dispositivo de intervención. Aquí el espacio es una dimensión privilegiada de análisis cuyo horizonte es la esperanza.

Inicialmente, y desde esta perspectiva, mi intención única fue analizar desde la autorización de mi saber, las relaciones que se daban entre el alumnado y los docentes para solucionar conflictos dentro del contexto de la escuela EBM. Sin embargo, Aunque, fue a través del intercambio con mi asesor que reconocí que la escuela y su territorio eran lugares privilegiados para realizar observaciones más genuinas sobre las relaciones que se establecen en la comunidad. Además de pensar en la forma de cómo estas interacciones traspasan la escuela para afectarla negativamente perpetuando círculos de violencia generacional, o, positivamente, rompiendo con ellos para crear nuevas formas de relacionarse en beneficio propio y común.

Otro prejuicio de observadora fue considerar que las y los habitantes del territorio donde se enmarca la escuela EBM, ubicada en el pueblo de Santa Martha Acatitla, en la alcaldía de Iztapalapa, traerían consigo una serie de enojos producto del lugar donde les tocó vivir y de las injusticias sociales y espaciales por las que han atravesado por generaciones, lo que me hacía creer que serían actores sociales resistentes al cambio. Sin embargo, alumnas, alumnos, docentes y familias se entregaron de inmediato a una suerte de camaradería, creando vínculos desde el principio, reconociéndose entre ellos y a partir de ellos. Todo esto con el fin de generar diálogos,

posibilidades de creación y de transformación de realidades y lugares para la emergencia de una nueva interacción social que le diera sentido de convivencia a comunidades que vistas desde la lejanía, no tienen opciones. Las dinámicas de relación desarrolladas en los grupos de encuentro permitieron el pasaje de mi Yo investigador a un Yo participante. En comunidad se gestaban esperanzas por un cambio y se tejían rutas para el bienestar común. Todo ello con la centralidad de la escuela transformadora en conexión con el macroespacio.

Así, desde mi diagnóstico se abrió un mundo de posibilidades para observar e interpretar la realidad que se vive desde la escuela EBM y su comunidad, esto, gracias a los actores sociales generosos y participativos. Desde el momento en que me sumergí en sus dinámicas, pude ser capaz de ver desde sus miradas las formas en que sentían e interpretaban su mundo a partir de sus testimonios cargados de historia pasada y presente. Pero, sobre todo, libres de prejuicios, sin temores por el qué dirán, sin estigmas ni etiquetas, llenos de risas y silencios, bromas y chascarrillos que se burlaban de sí y de los otros, tratando en todo momento de tomarse más ligera la de por sí difícil situación que les tocó vivir. A pesar de ello la esperanza emergió y dio paso a la acción participativa en el espacio. Invirtiendo la cartografía del conflicto en un nuevo mapa de acción para la esperanza situada.

Así pues, esto se hizo posible cuando, como ellos, solté las amarras y me dejé llevar por sus fuerzas y flujos, impulsos que me permitían transitar por terrenos más seguros, entendiendo así las formas en que se protegen para sobrellevar su mundo, pero también, las formas en que lo entienden, lo aman y transforman. Se trataba de un hallazgo insospechado, la topofilia marcaba el lugar de lo posible, y con ello, un querer de la escuela y de los territorios conexos.

Estas conclusiones sentipensantes para seguir a Orlando Fals Borda (2005) expresan la emoción que aún me embarga. Haber conocido y compartido con estas personas que me

transformaron y desarrollaron en mí nuevas capacidades, cambiaron mi forma de pensar y actuar. Igualmente construyeron en la interacción, vínculos durables que nos hablan en esos pequeños espacios atravesados por la violencia, situación que a todas luces reflejaba la emergencia de una Cultura de Paz.

A lo largo de cinco capítulos fuimos evaluando a partir de una mirada atenta, los problemas de la escuela Efraín Bonilla Manzano. De igual manera, junto a ello, fuimos trabajando con la comunidad escolar, las posibilidades de cambio que ofrecía ese microespacio. La escuela y sus actores sociales se convirtieron en el campo de una autorreflexión individual y colectiva que permitía mostrar el lugar, sus injusticias espaciales, la necesidad del cambio y la posibilidad de construir un dispositivo compartido y tejido a partir de narraciones, conversaciones y cartografías sociales y participativas que se transformaron en poderosas herramientas para reconocer áreas de oportunidad.

La gestión del conflicto y el reconocimiento de las violencias presentes, permitieron dibujar un cambio que implicó motivaciones, percepciones, reconocimiento de prejuicios y necesidad de actuar marcando la diferencia. Así, diferentes sujetos, que antes ni se hablaban, comenzaron a compartir experiencia en los grupos de encuentro y focales y en las cartografías participativas, trabajos concretos como los “jardines para la esperanza”, los perímetros culturales y la recuperación de tradiciones que le diera sentido de pertenencia.

Los espacios de esperanza permitieron reconfigurar las relaciones interpersonales en el microespacio escolar, en el espacio del salón y en los espacios comunes. Una micropolítica implicó darle concreción a la paz y conectar en un plano de hospitalidad más amable, el nexo entre la escuela y la comunidad. El derecho de hablar y de expresarse, disolvió los silencios o los gritos que obstaculizaban la convivencia y el clima escolar. Con esto, se recuperó un espacio

emergente de conciencia que interpelaba a su vez el orden de las prácticas sociales, produciendo un nuevo atributo y una cualidad sensible tanto de la relación humana como del sentido de habitar comunidades que merecen una atención y un acompañamiento especial de dispositivos que pregunten y respondan a la realidad de la Nueva Escuela Mexicana como una dimensión de proyección de la esperanza.

BIBLIOGRAFÍA

- Alba Olvera, M. (2022). *La participación de la comunidad educativa en la creación de ambientes de convivencia, aprendizaje y práctica ciudadana*. Los Fundamentales Colección. Fascículo 4. Secretaría de Educación Pública.
- Aguilar, L., Lira, L. y Sandoval, S. (2016). *Estructuras de convivencia. Una propuesta para la comprensión de la violencia escolar*. CONACYT, COECYTJAL, Red Posgrados en Educación, Secretaría de Educación del Gobierno de Jalisco.
- Aguilar Villanueva, L. (2020). *Democracia, gobernabilidad y gobernanza*. Instituto Nacional Electoral INE.
- Anzaldúa, A. (1998). Una contribución de Foucault a la investigación grupal en el campo educativo: El concepto de “dispositivo”. En: *Perspectivas de la educación desde América Latina*. Año 4, vol. 1 (9).
- Arendt, H. (2009). *La condición humana*. Paidós
- Auge, M. (2000). *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobre modernidad*. Gedisa.
- Avendaño, J. y Mape, F. (2017). Topofobias e imaginarios del miedo sobre el espacio urbano de la localidad de Fontibón. En: *Bogotá, Colombia. Perspectiva Geográfica*, 22(1), 49-68.
- Barberena, M., Barceló, M., Carballada, A., Coñuecar, V., Diez, J., Escudero, H., Feü, C., Gómez, D., Gómez, P., Hallak, Z., Martínez, N., Massera, C., Rocha, E. y Romero, N. (2012). *Cartografía social. Investigación e intervención desde las ciencias sociales, métodos y experiencias de aplicación*. Comodoro Rivadavia, Universidad de la Patagonia.

- Bernstein, B. (1988). *¿Escuelas abiertas, sociedad abierta?, en clases, códigos y control. Vol II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas.* AKAL. pp.65 - 72.
- Bernstein, B. (1981). *Codes modalities and process of cultural reproduction: a model.* *Anglo American Studies*, Vol 1 (1).
- Bertely, M. (2007). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar.* Paidós.
- Borges, J.L. (1969). El etnógrafo. En Borges, J.L. (1969). *Elogio de la sombra.* Emecé.
- Botero, S., Sánchez, S., Vargas, M. (2016). *Mapas para la paz. Desarrollo y paz territorial con dignidad, participación y solidaridad sabemos cómo.* Punto aparte.
- Brennetot, A. (2014). *Justicia espacial.* Recuperado el 22 de mayo de 2022 de:
<https://hypergeo.eu/justicia-espacial/?lang=es>
- Carballeda, A. Cartografías sociales: Lenguaje y territorio. Una aproximación desde la intervención en lo social. *Revista Perspectivas.* No. 29. Facultad de Trabajo Social de la Universidad de la Plata Buenos Aires. pp. 145-153.
- Carrera Damas, G. (s/f). Sobre el conocimiento histórico en la perspectiva del nuevo milenio. En Carrera Damas, G. *Búsqueda: nuevas rutas para la historia de Venezuela. (Ponencias y Conferencias).* Fundación Gumersindo Torres.
- Cascón, P. (2013). *Educación en y para el conflicto.* UNESCO.
- Comisión de Derechos Humanos de la Ciudad de México. (2020). *#InfanciasEncerradas. Consulta a niñas, niños y adolescentes. Reporte de la alcaldía Iztapalapa.*
- CEPAL - UNICEF - (2021). *Violencia contra niñas, niños y adolescentes en tiempos de COVID-19.* Oficina de la Representante Especial del Secretario General sobre la Violencia contra los Niños.

- Conde, S. (s/f). Estrategia de trabajo para Grupos Focales. En: *Desarrollo de materiales pedagógicos y estrategias educativas para difundir la cultura fiscal en estudiantes*. OEI. (22 – 28).
- Conde, S. (2011). *Entre el espanto y la ternura. Formar ciudadanos en contextos violentos*. Cal y arena.
- Contreras, A. (2017). El otro cuya palabra puede transformarme. El papel de la alteridad en la hermenéutica de Gadamer. En: *Tiempo, historicidad y lenguaje en la filosofía hermenéutica y la fenomenología*. Universidad de Antioquía.
- Cortés, H. (1971). *Cartas de Relación de la Conquista de México*. Editora Nacional.
- Cuevas, L.M. y Suárez, N. (2004). La irrupción de los olvidados: los archivos de la palabra y la emergencia de nuevas propuestas para la historia regional. En: *Tierra firme. Revista de historia y ciencias sociales*. Vol.XXII (8).pp. 433-447.
- Díaz del Castillo, B. (1939). *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España*. Editorial Pedro Robredo.
- Dubet, F. (2002). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa.
- Ellacuría, Ignacio. (2001). Historización del bien común y de los derechos humanos en una sociedad dividida, en: *Escritos filosóficos II*. UCA Editores.
- Fals Borda, O. (2005). Es necesario sumar saberes. *Entre Maestros. Revista Para Maestros de Educación Básica*, 5 (12), 92-99. Universidad Pedagógica Nacional.

- Fierro, C., Lizardi, A., Tapia, G., Juárez, M. (2013). Convivencia escolar: Un tema emergente de investigación educativa en México. En: Furlán, A. y Spitzer, T. (ed.) *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*, ANUIES/ COMIE, pp. 71-132.
- Figuroa, M. (2006). Políticas culturales para el desarrollo en un contexto mundializado. En: *Política y Cultura*, núm. 26, pp. 157-183. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Fleitas, R. y Melero A. (2015). La investigación Acción Participativa. En: procesos de desarrollo comunitario: Una experiencia de cooperación interuniversitaria en el Barrio de Jesús María. La Habana Vieja (Cuba). *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (26), 203-228.
- Foucault, M. (1980). The Eye of Power. In Colin Gordon (ed.) *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972–1977*, New York: Pantheon Books
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza*. Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la Autonomía*. Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido*. Editorial Siglo XXI.
- Fromm, E. (2008). *El miedo a la libertad*. Buenos Aires. PAIDÓS.
- Furlan, A, y Spitzer, T. (2013). La presencia del Observatorio Internacional de Violencia en las Escuelas en América Latina. en Furlan, A, y Spitzer, T. (Ed.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* (primera edición, pp. 39-69). Asociación Nacional de Universidades y Instituciones de Educación Superior ANUIES.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia* Gernika Gogoratuz.
- Galtung, J. (1990). La violencia: cultural, estructural y directa. En: *Journal of Peace Research*. 27 (3) 291-305.

- García Canal, M. (2006). *Poder, violencia y palabra*. UAM.
- García, E. Gil, J. y Rodríguez, G. (1999). La entrevista. En: *Metodología de la investigación educativa*. Aljibe.167-184.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa editorial.
- Gimenez. (2007). Cultura e identidades. En: Giménez, G. *Estudios sobre la cultura y las i dentidades sociales*, pp. 53-81. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/ITESO.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Amorrortu editores.
- Gobierno de la Ciudad de México. (2023). Barrios y Colonias: Santa Martha Acatitla. Recuperado el 30 de noviembre de 2023 de <https://mexicocity.cdmx.gob.mx/venues/santa-martha-acatitla/?lang=es>
- Gobierno de la Ciudad de México. UTOPIAS de Iztapalapa. Recuperado el 28 de febrero de 2023 de <https://mexicocity.cdmx.gob.mx/tag/iztapalapa-utopias/?lang=es>
- Gómez, A., Zurita, U. (2013). El estudio de la violencia escolar, orígenes y tendencias. En Furlán, A. y Spitzer, T. (Ed.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*. (Cap. 4), 188-222. ANUIES/COMIE.
- Gómez, M. (s/f). *¿Hacia una ciudadanía pluricultural?: Desafío educativo*. UPN.
- Harvey, D. (2003). *Espacios de esperanza*. Madrid. Akal.
- Hoyuelos, A. (2005). La cualidad del espacio - ambiente en la obra pedagógica de Loris Malaguzzi. En: Canabellas, I. (2005). *Territorios de la infancia. Diálogo entre arquitectura y pedagogía*. GRAO.154 – 166.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2020). *Informe sobre el grado y nivel de marginación por población*. INEGI/CONAPO.

- Insúa, V. (1976). *El proceso de urbanización en Iztapalapa, D.F.* Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Jares, J. (1999) Educación para la paz. Su teoría y su práctica. En: Andalucía, L., Sandoval, S., Aguilar, L. (Ed.). *Estructuras de convivencia. Una propuesta para la comprensión de la violencia escolar*. Red de Posgrados en Educación, A. C. 95-107.
- Jiménez, F. (2019). Cartografía de paces que construye una cultura de paz. En *Cultura de paz y derechos humanos*. 24 (4), 4-10. CEPREVIDE.
- Kaplan, E. (1992). *La experiencia escolar inclusiva como respuesta a la exclusión*.
- Lederach, J.P. (2013). *Elementos para la resolución de conflictos*. Gernika Gogoratz.
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Capitán Swing. Colección entrelíneas.
- Linares, S. (2013). Las consecuencias de la segregación socioespacial: un análisis empírico sobre tres ciudades medias Bonaerenses (Olivarría, Pergamino y Tandil). *Cuaderno Urbano Resistencia*, 14 (14), pp. 14-17.
- López Levy, L., Ramírez, B. (2015). *Espacio, paisaje, región, territorio y lugar: la diversidad en el pensamiento contemporáneo*. UNAM, UAM.
- Lynch, K. (1992). *Administración del paisaje*. Norma.
- Maillo, A. (1967). Ámbitos y tipos de educación. En: *Revista de Educación*. 1967, n. 190 ; p. 51-56
- Martin, R. (2008). *Psicología del humor: un enfoque integrador*. Orión
- Maslow, A. (1987). *Motivación y personalidad*. Ediciones Díaz de Santos, S.A.
- Matteucci, L., Relli, M., Ventura, V. (2021). Reclamar la ciudad para la vida. En: Dagnino, A., Torno, C., Melón, D. (2021). *Geografía del conflicto. Resistencias en el territorio de Nuestramérica*. FAHCE, 73-76.

- Nates-Cruz, B. (2019). *El derecho al territorio como base de la justicia cognitiva*. Universidad de Caldas, Colombia. Recuperado el 29 de enero de 2023 de <https://dra.revistas.csic.es/index.php/dra/article/download/746/814?inline=1>
- Navarro, F. (2006). El bien común, la ciudadanía y la mediación. *El Guiniguada*, N° 15-16, Universidad de las Palmas de Gran Canaria, pp. 225-245
- Navia, C. (2006). *Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo. Cultura, experiencia e interacción formativa*. Pomares Corredor.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito. (2021). *Reporte Iztapalapa 2021: Enfoque de la gobernanza de la seguridad en los entornos urbanos para ciudades seguras, inclusivas y resilientes*. UNODC.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1992). *El Manifiesto de Sevilla sobre la Violencia. Preparar el terreno para la construcción de la paz*. UNESCO.
- Perrusquía, A. (2009). Iztapalapa, la otra cara de la moneda: sus pueblos originarios. En Yanes, P., Molina, V. y González, O. (Ed.), *El triple desafío: Derechos, instituciones y políticas para la ciudad pluricultural*. Gobierno del Distrito federal. 199-214.
- Pradilla Cobos, E. (1998). *Fragmentación y exclusión en la megalópolis mexicana*. Nueva Sociedad. file:///C:/Users/Sara/Downloads/2705_1.pdf
- Programa Delegacional de Desarrollo Urbano Iztapalapa. (2020). Disponible en internet. (Recuperado el 28 de marzo de 2020) <https://paot.org.mx/centro/programas/delegacion/iztapal.html>

- Reguillo, R. (2000). La construcción social del miedo: Narrativas y prácticas urbanas. En: Rotker, S. (edit). *Ciudadanías del miedo*. Caracas. Nueva Sociedad. Rutgers the State University of New Jersey.
- Relph, E. (1996). Places and placeness. Londres: PION.
- Rogers, C. (1990). *Grupos de encuentro*. Amorrortu Editores.
- Rogers, C. (1992). *El proceso de convertirse en persona. Mi técnica terapéutica*. Amorrortu Editores.
- Rotker, S. (2000). Ciudadanías del miedo. Caracas: Nueva Sociedad.
- Sánchez, A. (2012). *La evolución de la Ciudad de México. Factores para el desarrollo social*. Evalúa DF. Consejo de Evaluación del Desarrollo Social del Distrito Federal.
- Saravia, F. A. (2021). Análisis socioespacial en trabajo social. *Revista Eleuthera*, 23(1), 338-354. <http://doi.org/10.17151/eleu.2021.23.1.18>.
- Secretaría de Gobernación/Secretaría de Educación Pública. (2023). Estrategia en el aula: Prevención de adicciones. Guía para docentes. Si te drogas te dañás. SEGOB/SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Guía Operativa para la organización y funcionamiento de los servicios de educación inicial, básica, especial y para adultos de escuelas públicas*. SEP
- SEP. (2022). *Plan y programas de estudio para la Educación Básica, preescolar, primaria y secundaria*. SEP.
- SEP. (2020). Programa Nacional de Convivencia Escolar. Vida saludable. SEP.
- SEP (2011). *Marco para la Convivencia escolar en las escuelas de educación primaria del Distrito Federal. Derechos, deberes y disciplina escolar*. SEP. Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal.

- SEP. (2010). *Programa escuela segura. ¿Cómo construir ambientes protectores? Guía para las familias*. SEP.
- Segura, R. (s/f). *Territorios del miedo en el espacio urbano de la Ciudad de la Plata: Efectos y ambivalencias*. Universidad de la Plata, Universidad Nacional de San Martín, Universidad Nacional de General Sarmiento, Instituto de Desarrollo Económico y Social.
<https://core.ac.uk/reader/18302370>
- Souto, X. (2018). La geografía escolar: deseos institucionales y vivencias de aula. En: *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 79 (2757), 1–31.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Tatar, F. y Vargas, J. (2017). La investigación acción participante: una oportunidad para la transformación de la cátedra de paz en la universidad. *Revista Ciudad Paz-ando*, 10(2), 40-53.
- Tonucci, F. (2015). *La ciudad de los niños. Un modo nuevo de pensar la ciudad*. UNICEF.
- Torres, J. (2012). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la de la cultura escolar*. Morata.
- Trejo, M. (2017). Convivencia urbana de los pueblos originarios: Iztapalapa, Ciudad de México.
En: *Revista Pueblos Originarios*. No. 63.
- Tuan, Y.-F. (2007). *Topofilia. Un estudio de las percepciones, actitudes y valores sobre el entorno*. Melusina.
- Tubino, F. (2019). La interculturalidad crítica latinoamericana como proyecto de justicia. En
Dusil, S., Fiocchi, E., Schermaier, M., Schmoeckel, M. y Thier, A. [comp] (2019). *Forum historiae iuris*. Artikel.

- Valderrama, R. (2013). Diagnóstico participativo con cartografía social. Innovaciones en metodología Investigación -Acción Participativa IAP. *Revista Andaluza de Ciencias Sociales ANDULI*, (12), 53-65.
- Van Manen, M. (2005). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books, S.A.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Ponencia presentada en el Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”, organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009. Recuperado en: <https://www.google.com/search?q=la+interculturalidad+en+la+educaci%C3%B3n+w Walsh&oq=Walsh+la+interculturalidad+en+la+&aqs=chrome.1.69i57j0.20722j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8>
- Yurén, T. (2015). La formación ciudadana con sentido emancipatorio: Un reto para la educación escolar. En: Espinosa, Y. & Yurén, T [coord]. (2015). *Ciudadanía, agencia y emancipación. Diálogo entre disciplinas*. Juan Pablos Editor.
- Yurén, T. (2005). Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes. En T. Yurén, C. Navia y C. Saenger. *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. Pomares. pp. 19-45.

ANEXOS

A. REGISTROS AMPLIADOS

SANR
IGNV
ESCUELA PRIMARIA ebm
5ªA
12 DE NOVIEMBRE 2021
VIDEOLLAMADA <https://zoom.google.com/jzb-odeo-dsd>
9:00 a 10:00 AM

EBM 12-11-22 SANR 01

<p style="text-align: center;">Inscripción Anotar todo</p>	<p style="text-align: center;">Interpretación Preguntas inferenciales factuales, conjeturas, categorías, y valoraciones éticas</p>
<p>Saludo y bienvenida 9 a 9:10 Se comienzan a conectar uno a uno los niños para comenzar la clase, la maestra pregunta a Aline <u>si se</u> sintió mal en la semana porque apenas se conecta después de varios días. Ella comenta no tener internet. La maestra le menciona que no importa, que es bienvenida.</p>	<p>¿Qué sucede con los alumnos que tienen estos problemas de accesibilidad?, ¿cuál es la estrategia que la maestra emplea para subsanar esta situación? ¿Cuál es el sentir de las niñas y niños que no logran conectarse a clase debido a esta situación? La maestra comenta que ha sido difícil subsanar esta situación pero que intenta calmar a los niños diciendo que en cualquier momento son bienvenidos a las clases en línea y que por favor vean "Aprende en casa"; sin embargo, las actividades del programa no coinciden con lo visto en clase. La mayoría de los padres se muestran interesados por subsanar esta situación.</p>
<p>Inicio de la actividad: 9:10 a 9:20 La maestra menciona a los alumnos que el día de hoy trabajarán sobre trabalenguas y cuentos, pero que antes realizarán unos ejercicios de relajación y respiración que les ayudará a pronunciar los trabalenguas sin dificultad. Los invita a exhalar e inhalar varias veces. Saluda a David que se integra al grupo y le da la bienvenida, y le dice que espera que la clase sea divertida para él. Él <u>agradece</u> con una sonrisa. Continúa la actividad de respiración y pide a David que se acomode bien para ver su carita. La maestra los observa adormilados y comenta que es necesario que se estiren un poco para despertar. Los niños comienzan a estirarse. La maestra continúa con los ejercicios de respiración y les pide que no hagan trampa porque no están respirando adecuadamente. Lo que indica es que harán vocalizaciones con la vocal /a/ subiéndolo como escalerita. Pide que prendan su micrófono para escucharlos vocalizar.</p>	<p>¿Por qué considera necesario que los alumnos <u>prendan</u> sus cámaras y micrófonos?, ¿existe alguna dificultad en que no lo hagan? ¿Qué actitudes muestran los tutores ante esta situación? Mis preguntas se basan en si existen algunos puntos de ruptura entre padres y docentes respecto a este tipo de peticiones y cómo se resuelven. La maestra comenta que para este tipo de actividades ha solicitado a los tutores su apoyo para contar con cámaras y micrófonos, pero que algunos comentan no contar con los recursos para proveer de estos consumibles. Menciona que mientras haya una buena comunicación y acuerdos previos, no existe ninguna dificultad; que de hecho ella conoce la situación de cada alumno y alumna y ha hablado con los tutores respecto a sus condiciones de accesibilidad. En ningún momento ha habido dificultades respecto a esto.</p>

Inscripción Anotar todo	Interpretación Preguntas inferenciales factuales, conjeturas, categorías, y valoraciones éticas
<p>Ahora pide a los alumnos hacer "trompetitas" mientras solicita a Arantza que lo haga más fuerte porque no la escucha.</p> <p>David continúa estirándose y bostezando, por lo que la maestra le pide dejar de hacerlo: "Veo que David está muy cansado, ¿Te dormiste tarde?"</p> <p>El alumno contesta que ayer durmió hasta tarde porque hubo fiesta en la cuadra.</p> <p>La maestra comenta: "Qué lamentable que tus vecinos no comprendan que los niños se tienen que levantar temprano para ir a la escuela".</p> <p>David responde que su tío <u>invito</u> a algunos amigos a beber y que se durmieron muy tarde.</p> <p>La maestra se queda un rato en silencio y comenta que espera que el día de hoy no suceda lo mismo para que pueda dormir y recuperar su sueño.</p> <p>David sonríe y asiente.</p> <p>Ningún alumno hace comentarios, solo sonríen.</p> <p>La maestra continúa trabajando trompetitas con los alumnos y se concentra en Aline debido a que observa que le cuesta más trabajo.</p> <p>Le da instrucciones muy precisas y la invita a realizar el ejercicio diciendo en todo momento: "Muy bien, ya te salió un sonido de ambulancia" "Excelente."</p> <p>Nuevamente se concentra en David y pide que realice el ejercicio, el cual hace muy bien.</p> <p>Siguen trabajando ejercicios con la lengua dando indicaciones para su movimiento pidiendo que vibre en el paladar.</p> <p>Justine y Kevin apagan la cámara y <u>solicita</u> que por favor la <u>prendan</u> para poder ver cómo hacen los ejercicios.</p>	<p>¿Por qué la maestra guardó silencio ante la respuesta de David? ¿Cómo ha abordado este tipo de problemáticas en otro momento?</p> <p>Con estas preguntas <u>intento</u> observar la forma en que se solucionan este tipo de situaciones con la familia y cuáles son las expectativas que esta última tiene respecto al desempeño y futuro de sus hijos e hijas.</p> <p>La maestra menciona que en muchas ocasiones la situación en la que viven los niños "la rebasa" y no sabe qué hacer, porque los mismos niños no se dan cuenta de que son violentados de alguna forma.</p> <p>También comenta que ha hablado en varias ocasiones con la abuela paterna y que ella misma ve normal que su hijo se divierta con sus amigos.</p> <p>Ella ha intentado no abordar estas problemáticas, pero está <u>conciente</u> de que evitar el conflicto no es la solución.</p> <p>Observo así que la violencia en algunas familias <u>esta</u> normalizada y que la maestra requiere mayor apoyo para enfrentar el conflicto y solucionarlo haciendo consciente a los otros de que se viven situaciones de violencia que son necesarias erradicar para no repetir estos círculos en los niños y niñas.</p> <p>A partir de esto, surge la pregunta sobre ¿cuál es el apoyo que recibe de la escuela y sus autoridades?</p> <p>¿Qué estrategias se necesitan para afrontar este tipo de situaciones?</p>

<p>Explica que es necesario que se organicen levantando la mano y abriendo el micrófono para participar. Any comienza a acusar a Jonatan diciendo "Lo que pasa es que Jonatan no escucha y se la pasa hablando y gritando." Jonatan menciona que deseaba ir al baño pero que Any no lo escuchaba. Además menciona tener hambre porque no ha desayunado. La maestra menciona que es importante que antes de entrar a la clase tomen por lo menos un vaso de leche y todos se ríen y dicen que no son bebés. La maestra dice que la leche es necesaria para crecer sanos y fuertes. Todos se ríen La maestra le dice a Jonatan que vaya al baño y los demás alumnos comienzan a organizar la actividad. Jonatan tarda mucho y al regresar Any le reclama que no hizo nada y que "se hizo pato". Jonatan le comenta que la maestra les dijo que se fueran a desayunar. La maestra pide a los alumnos que le digan a Jonatan qué fue lo que dijo y todos explican a Jonatan que debía desayunar antes de la clase. Jonatan se toma su vaso de leche frente a ellos y la maestra evita comentar. Abraham dice: "Siempre hace lo que quiere."</p>	<p>La maestra comenta que en varias ocasiones ha tenido conflictos con los padres de Jonatan ya que insisten en que el grupo "lo provoca y él no tiene porqué dejarse". También ha sucedido que la acusan de "tenerle mala voluntad", por lo que <u>hace</u> necesario tener como testigos a los propios alumnos.</p> <p>¿Qué sucede ante este tipo de situaciones? ¿Cómo influye la familia sobre las acciones en favor de una mejor convivencia en el grupo? ¿Cómo se involucra la directora?</p>
---	---

EBM 12-10-22 SANR 04

Inscripción Anotar todo	Interpretación Preguntas inferenciales factuales, conjeturas, categorías, y valoraciones éticas
<p>Paso con la maestra a la sala 1.</p> <p>Los alumnos están terminando de trabajar y se ponen de acuerdo en quien expondrá el cuento. Los productos ya están hechos y sólo esperan presentarlos. La maestra hace preguntas respecto a cómo se organizaron y si hubo dificultades para cumplir con la tarea. Los alumnos levantan la mano para participar y comentan que todo estuvo muy bien organizado. La maestra me invita a la siguiente sala pero me cuesta trabajo agregarme.</p>	<p>¿Qué considera que sucedió en este caso? ¿Qué factores influyeron para que la dinámica del equipo fuera más <u>fluida</u> y <u>lograran</u> los propósitos de la actividad? La maestra comenta que en el equipo se encuentra Ruth y que es un líder nato. Es importante que no solo se reconozcan las habilidades de Ruth sino la apertura del equipo completo, de tal forma que se eviten etiquetas y se permita desarrollar las competencias de cada uno.</p> <p>¿Qué concepto tiene acerca de cada alumno? Es una pregunta muy importante para plantearle en otro momento. De esta forma <u>podré</u> observar si existen prejuicios</p>
<p>La maestra me comenta que tuvo errores en la configuración y que me hará una videollamada para que continúe acompañándola por las demás salas. Se nos complica la comunicación y le pido que continúe con la actividad para que no pierda el control de la clase. Posteriormente me conecto con ella para las preguntas de reflexión.</p>	<p>respecto a los contextos de los que provienen y destinos previstos a partir de esto. Por el momento <u>observo</u> que la maestra ha decidido no afrontar algunos conflictos debido a la respuesta de las familias; por lo que deseo seguir indagando al respecto.</p>

SANR
AMST
ESCUELA PRIMARIA EFRAÍN BONILLA MANZANO
5ºA
24 DE NOVIEMBRE 2021
OBSERVACIÓN PRESENCIAL
9:00 a 10:00 AM

EB 24-11-21 SANR 01

<p style="text-align: center;">Inscripción Anotar todo</p>	<p style="text-align: center;">Interpretación Preguntas inferenciales factuales, conjeturas, categorías, y valoraciones éticas</p>
<p>Saludo y bienvenida 9 a 9:16 Las niñas y niños van llegando al salón, toman gel y se acomodan en orden y conservando la sana distancia, La maestra saluda y dice a Leslie "¿Qué milagro?!" Ella sonríe y le dice que su mamá no la ha querido mandar. La maestra sonríe. Se <u>acrec</u>a Fernando y dice a la docente que él tampoco había podido ir a la escuela porque tampoco lo querían llevar. La maestra comenta que hablará con su mamá para que se levante y lo traiga.</p>	<p>¿Por qué la maestra reacciona <u>en forma</u> distinta cuando los niños comentan una situación semejante? Ella comenta que Leslie es un "caso perdido", que los padres no tienen interés por la escuela, ya que es la única hija y ayuda a su mamá con su nuevo hermanito. Además comenta tener "algunas dificultades para aprender". Menciona que a diferencia de Fernando, ella <u>si ha</u> podido hablar con la madre del menor para <u>motivarla</u> y que escucha con respeto aún cuando "no le hace caso". ¿Qué le hace no confrontar a los padres de Leslie? Ella solo sonríe y hace una mueca diciendo: "Luego hablamos". Este asunto es tratado en la entrevista en profundidad.</p>
<p>Desarrollo de la actividad 9:17 a 10:00 Escribe dos problemas en el pizarrón para que los niños copien y resuelvan. La maestra comenta constantemente que se apuren porque tiene el tiempo encima. Algunos niños terminan muy rápido y comienzan a apoyar a sus compañeros. La maestra les comenta que se trata de apoyar a sus compañeros, no de resolver por ellos. Fernando se levanta constantemente de su asiento para acercarse al pizarrón y copiar. La maestra indica a Fernando que debe sentarse y que una compañera le ayudará a copiar. Ninguna compañera llega a apoyarlo y Fernando se atrasa cada vez más. La maestra se acerca constantemente y le explica; después le dice que no se preocupe, que en un rato se sentará con él. El resto del grupo continúa trabajando y los alumnos que van concluyendo, se forman para que la maestra <u>revise</u> sus cuadernos.</p>	<p>¿Cómo interviene la maestra cuando los menores no concluyen su actividad? La maestra comenta que tiene el sistema de alumnos monitores, quienes ayudan a quienes más lo necesitan. Esto promueve la solidaridad y el respeto por las diferencias. Menciona que este sistema le ha funcionado bien; no obstante, hay alumnos que aún así, no alcanzan el ritmo del resto, por lo que es un gran reto. ¿Por qué lleva a Aline al pizarrón y evita trabajar con Leslie cuando se observa que ambas no han concluido la actividad? La maestra refiere que Aline tiene dificultades para aprender y además es muy distraída, pero que avanza sola si se lo pide; sin embargo, comenta que prefiere no involucrarse demasiado con ella porque su papá es líder de una banda, y aunque no ha tenido problemas con él, prefiere no intervenir directamente. A muchas mamás no les interesa que sus niñas asistan a la escuela, han de creer que las van a casar jóvenes y las van a mantener, la verdad no sé qué tienen en sus cabezas pero a</p>
<p>La maestra hace un registro de los alumnos que ya concluyeron. Leslie y Aline comienzan a platicar entre ellas y a intercambiar colores. La maestra se acerca y les comenta que no han empezado a trabajar por estar platicando. Toma el cuaderno de Aline y la lleva hacia el escritorio donde se encuentra el <u>fraccionometro</u> y le explica la actividad. Leslie observa desde su mesabanco. La maestra se acerca a Leslie y le pide dejar la actividad porque van a iniciar cálculo mental. Fernando y Leslie no concluyen la actividad. La maestra me observa y comenta que va "contrarreloj" ya que les toca la actividad de Educación Física y si no avanzan, los padres se molestan.</p>	<p>veces pienso que esta'n j por haber nacido en este lugar, luego me arrepiento y empiezo de nuevo.</p>

Inscripción Anotar todo	Interpretación Preguntas inferenciales factuales, conjeturas, categorías, y valoraciones éticas
<p>Continúa la actividad de cálculo mental con multiplicaciones. Una alumna pide ir al baño, <u>pero</u> la maestra le pide esperar hasta concluir. La niña hace una mueca de disgusto y regresa a su banca. La maestra la hace regresar y le pregunta sobre su molestia. La niña menciona que le urge ir al baño porque tiene una emergencia. La maestra le pregunta si necesita algo y ella responde que trae lo necesario. Dos alumnas sonríen y la maestra les comenta que todos tenemos accidentes y que no deben burlarse de su compañera. Las niñas dejan de <u>sonreír</u> y sacan su cuaderno. La maestra comienza la actividad y Daniel escribe las operaciones. La maestra le indica que sólo debe anotar el resultado, que por eso se llama <u>cálculo</u> mental (señalando su cabeza). El niño continúa escribiendo las operaciones y se atrasa en los resultados. La maestra lo observa, pero lo deja seguir. La maestra le vuelve a decir que la espere un poco y que le va a tomar el cálculo mental aparte. La maestra pide los cuadernos y para calificar, <u>mientras</u> que Daniel continúa trabajando.</p>	<p>¿Cómo decide la maestra a quien corregir y a quién no? La maestra menciona que hay niños con los que prefiere no involucrarse para evitar conflictos con los padres, ya que en diversas ocasiones se han acercado a ella para reclamarle sobre algunas actitudes. Sin embargo, dice sentirse apoyada por la directora, quien le pide avisar en caso de sentirse amenazada o incómoda.</p>

<p>La maestra no regresa a tomar cálculo mental a Daniel y retoma la actividad anterior (Problemas con fracciones) pidiendo a dos compañeras que apoyen a Fernando porque le falta un problema. Voluntariamente, Brian observa a Daniel y se acerca a él para apoyarlo con la actividad de cálculo mental. Concluyen y <u>lleva</u> su actividad a calificar. Daniel le regala a Brian su sacapuntas y Brian le dice que lo guarde porque su mamá lo va a regañar. Los niños que ya concluyeron permanecen sentados y callados. Leslie se acerca a la maestra y le dice que olvidó su tarea y si se la puede entregar otro día. La maestra le comenta que "la tarea se trae, porque si no se trae, no es tarea." Suena la chicharra y salen a la actividad de <u>Educación</u> Física.</p>	
---	--

<p>La maestra pide que saquen el libro de <u>Ciencia Naturales</u> en la página 12 y muestra algunas estrategias para buscar información en el texto. Coloca en el pizarrón el título: <u>Funcionamiento de los aparatos sexuales y el sistema glandular</u>.</p> <p>Desarrollo 9:30</p> <p>Se inicia la actividad con la pregunta: <u>¿Cómo se llama la etapa en la que se producen cambios en el cuerpo y comportamiento?</u></p>	
---	--

SANR
 IGV
 ESCUELA PRIMARIA EFRAÍN BONILLA MANZANO
 5ºA
 21/01/2022
 9:00 a 10:00 AM

EB 21-01-22 SANR 01

Inscripción Anotar todo	Interpretación Preguntas inferenciales factuales, conjeturas, categorías, y valoraciones éticas
<p>Saludo y bienvenida 9 a 9:10</p> <p>La maestra forma a los alumnos a la entrada al salón, conservando la sana distancia. Entrega gel e indica a cada uno su <u>lugar</u>. La asistencia de este día es de la sección A, con 9 alumnos.</p> <p>La maestra invita a los niños a no faltar porque <u>inicia temporada</u> de evaluaciones.</p> <p>Los niños escuchan atentamente y asienten con la cabeza.</p>	
<p>Inicio 9:15 a 9:30</p> <p>La maestra pregunta si hicieron la tarea de los esquemas del aparato reproductor masculino y femenino.</p> <p>Todos los alumnos cumplen con la tarea y sacan sus esquemas.</p> <p><u>La maestra toma</u> el esquema de un alumno y comienza a dar la clase.</p> <p>Todos escuchan en silencio.</p> <p>La maestra se acerca a la observadora y comenta "Ojalá así fueran los grupos de pequeños, así es bien fácil llevar un buen control".</p> <p>La observadora asiente con la cabeza.</p> <p>La maestra coloca sobre el pizarrón unas siluetas y pregunta <u>¿qué son los caracteres sexuales primarios y secundarios?</u></p> <p>Algunos alumnos levantan la mano y responden correctamente.</p> <p>La maestra les felicita y comenta que hicieron muy bien la tarea.</p> <p>Se incorpora al salón una alumna y sus compañeros la observan.</p> <p>La niña comenta que no hizo la tarea y la maestra le pide que se acerque a un compañero que tenga el esquema.</p> <p>La niña se acerca a una compañera y comienza a platicar.</p> <p>La maestra le indica que ponga atención.</p> <p>La niña guarda silencio y la maestra continúa la clase.</p>	<p><u>¿Qué significa para la maestra llevar un buen control del grupo?</u></p> <p>Ella comenta <u>que</u> la distancia permite que los alumnos conserven sus objetos sin quitárselos y permite que no se distraigan fácilmente hablando o jugando.</p> <p>Comenta además que ha mejorado mucho la conducta teniendo pocos niños. De hecho, menciona <u>no haber ningún</u> conflicto desde que llegaron a presencial.</p>

<p><u>buscar</u>. Después se distrae con su mochila y olvida continuar. La maestra no se percató de esto. Continúa con la segunda pregunta: ¿A qué edad comienza la maduración sexual? Y pide nuevamente que busquen en el libro.</p>	<p>Refiere que definitivamente presencial, porque en la plataforma se distraen más y que algunos de ellos no prenden su cámara. Comenta que algunas madres se observan muy atentas del proceso de los niños y que algunas otras no hacen el intento de conectarse.</p> <p>¿Por qué únicamente se refiere a las madres? Comenta que la mayoría son madres y abuelas. Que la participación de los padres es muy rara.</p>
---	---

EB 21-01-22 SANR 03

<p>Inscripción Anotar todo</p>	<p>Interpretación Preguntas inferenciales factuales, conjeturas, categorías, y valoraciones éticas</p>
<p>La maestra felicita al grupo porque todos trajeron los esquemas y pide disculpas porque todavía no reconoce sus rostros en vivo, ya que únicamente los conoce por meet. Menciona que desde esa plataforma los percibe de otra forma.</p> <p>La maestra no termina de revisar trabajos y tareas y comenta que el tiempo se pasa corriendo [sic] y no alcanza a ver todas las actividades. La maestra confunde a Fátima con Berenice y dice que hace muchos años tuvo a su hermana Berenice y se parece mucho a ella. Le pregunta: ¿Y qué fue de ella? Y la niña responde que ya tiene una hija.</p> <p>La maestra comenta que aún cuando se parece a Berenice, espera que no se parezca a ella en tener hijos tan jóvenes.</p> <p>Edwin se atrasa con la actividad y la maestra se acerca y lo apoya. Comenta a la observadora que así, si tiene tiempo de atender a todos. ¿Se imagina un salón así todo el tiempo?</p> <p>La maestra comenta de Edwin que no recibe apoyo y que se ve su rezago: "no es falta de dinero, pero no tienen interés, antes era más estricta, pero me metí en dificultades, pero gracias a Dios tenía todas las herramientas para poder defendirme.</p> <p>Suena el timbre y el grupo sale a Educación Física. Se aprovecha ese momento para hacer preguntas que apoyen a las interpretaciones.</p>	<p>¿Podría hablar de Berenice? La maestra menciona que tanto Fátima como Berenice tienen unos padres que lo único que desean es que se casen pronto y dejar de "batallar" [sic] con ellas.</p> <p>¿Qué expectativas cree que los padres tienen respecto a las hijas? Menciona que tristemente las familias piensan en casarse pronto a sus hijas y ser mantenidas por un varón. Contrariamente, menciona que los varones aún tienen la responsabilidad de mantener a "sus mujeres" [sic] aunque las actividades que realicen no sean del todo correctas.</p> <p>¿A qué actividades se refiere? Sólo levanta las cejas y continúa hablando de otra cosa.</p> <p>¿Cuáles fueron las dificultades que le hicieron replegarse y evitar exigir a los alumnos? Comenta que en esa zona hay amenazas de que si no "<u>pasas al niño</u>", "te las vas a ver a la salida".</p> <p>¿Qué tanto la familia afecta las decisiones de la maestra?</p>

EB 21-01-22 SANR 02

<p>Inscripción Anotar todo</p>	<p>Interpretación Preguntas inferenciales factuales, conjeturas, categorías, y valoraciones éticas</p>
<p><u>Maestra</u> pide que busquen la respuesta en la página 36 y 37. Llama a su escritorio a Fernando que se muestra confundido por no haber traído el libro.</p> <p>La maestra lo apoya y encuentran la respuesta. Le pide que vaya a su asiento y la copie.</p> <p>La maestra se acerca a la observadora y le comenta que Fernando aún no escribe, pero que su abuelita lo apoya mucho y ella se siente muy comprometida con su aprendizaje.</p> <p>Los alumnos se acercan a calificar mientras la maestra califica las tareas. La maestra le comenta a Geovany que no ha cumplido con las últimas tres tareas.</p> <p>Geovany le comenta que estuvo en la casa de sus tíos porque sus papás tuvieron un problema.</p> <p>La maestra le comenta que en el recreo <u>platicarán</u> sobre su problema. El niño asiente con la cabeza.</p> <p>La maestra se acerca a la observadora y comenta: "Ya me imagino". Antonio se mantiene en su asiento y la maestra se da cuenta de que no tiene su libro. La maestra pide a algún alumno que ya ha terminado, si le presta el libro.</p> <p>Varios niños se levantan y le dan su libro.</p> <p>La maestra comenta a los alumnos que se le ha dicho a las mamás que no olviden el material.</p> <p>Una niña se acerca a la maestra para que le revise la respuesta y ella le indica que es incorrecta. La <u>niña se regresa</u> a su asiento y vuelve a</p>	<p>¿Qué factores influyen en su nivel de compromiso? La maestra comenta que se siente comprometida con todos y todas las niñas, pero que en ocasiones, algunos padres comentan que se les presiona de más y eso le obliga a replegarse un poco para evitar problemas. Aún así menciona que lo importante son los niños. "A una le gustaría apoyar más a los niños que lo necesitan, pero la verdad prefiero no meterme con ciertas personas, con tal de no tener problemas a futuro, pero una los tiene solo un tiempo y ellos los tienen siempre, así que ya sabrán qué hacer si se les voltean un día".</p> <p>¿Cuál es el problema que imagina la maestra tiene Geovany? Ella comenta que sus papás se pelean constantemente y que posiblemente haya violencia doméstica. Ella lo ha hablado con la directora y se ha citado a la mamá; sin embargo, ella permanece hermética sobre su situación. El alumno ha dado señales de que algo está ocurriendo en la casa, pero los padres no han querido hablar al respecto.</p> <p>Y es que hay algunos alumnos con problemas serios o son muy pobres. Luego ni siquiera traen para desayunar y ahí está uno prestándoles dinero o dándoles de desayunar o les traigo material aunque me dicen que los voy a acostumbrar.</p> <p>¿Qué modalidad prefiere la maestra para trabajar con sus alumnos?</p>

B. ENTREVISTAS

Entrevista 01/ 21112021/MG

Entrevista realizada a la maestra del grupo 5^o. A

E: Buenos días maestra, gracias por su tiempo [se explica el propósito de la entrevista, la cual se realiza a la hora del recreo]

M: Buenos días

E: En el salón me estaba platicando acerca de un profesor que le enseñó muchas cosas. ¿Por qué no comenzamos con esto?

M: Si, era el maestro Felipe [comienza la grabación] Cuando vi cómo trabajaba con sus regletas para enseñar a los niños a razonar sobre operaciones matemáticas, le pedí que me enseñara y muy amablemente me dio un curso de Regletas que a la fecha ocupo cuando quiero que los niños entiendan sobre transformaciones y fracciones, y la verdad qué bien se divierten y aprenden, ¡Bueno! además de que aprenden y les digo: ¡ya ves como si puedes!, hasta el niño más atrasado en clase, sale adelante con estos métodos. Yo veía cómo le enseñaba a los chicos, su entrega, para mí el mejor, porque es de esos maestros que cuando entras a su salón todo se transforma, no por usar material, porque sí lo usa, sino por la forma tan bonita en que da sus clases ,él puede sacar su planisferio y hablar y hablar sobre historia e ir con sus chicos, que por ejemplo, la otra vez que estaba dando historia, hablaba de la prehistoria, de África y empieza a explicar tan bonito, que yo si vi su clase y dije, si, si tengo razón, me falta mucho. Entonces al momento que yo me acerco con él, porque da todas las materias, en especial lo que a él le gustan son las matemáticas. Una vez me invita a jugar dominó de fracciones y yo no le entendía y dije “pues yo no le entiendo a las fracciones, porque me está pidiendo que yo busque si me dan un cuarto, tengo que buscar unas fracciones y cómo cuesta trabajo buscarla tanto en dibujo como en decimales y entonces al momento que yo busco un cuarto [la maestra comienza a explicar los procesos por los cuales los alumnos deben memorizar las tablas de multiplicar]

E: ¿Y qué opina de la participación de los papás y las mamás?

M: Hay papás muy lindos que dejan que una les llame la atención a sus niños, pero hay otros papás que es mejor darles la vuelta. Fíjate que hay niñas que sí cumplen, pero hay otras que no, pero generalmente, si te das cuenta, los que van más rezagados, son los que menos asisten a la escuela.

E: Maestra, hablando de estos niños que se rezagan ¿cómo los describiría? ¿cómo se imagina que son las dinámicas en casa?

M: Pues yo creo que se la pasan en el celular, o hacer otras cosas que no son de la escuela, o verla televisión o tenerlos distraídos en otras cosas que no son la escuela, porque no hacen nada.

E: ¿Y cómo se imagina que son los intereses de los papás respecto a ellos?

M: Yo creo que su nivel intelectual, así como que yo creo que su nivel de querer que sus hijos salgan adelante, a lo mejor y dicen: yo, ya que se van a quedar en la casa, ya no va a hacer nada o a lo mejor las niñas se van a casar o a lo mejor pueden tener esa reacción, ¿no? Pero cuando un niño llega por ejemplo como este chamaquito de acá [señala al alumno] que cuando llegó no hacía nada y yo he visto interés. La vez pasada yo trabajé con frijolitos y ya pudo y dijo “¡Uy ya pude!, si lo hice, y eso” . Veo que él se interesa. Desafortunadamente, así, mucha atención como que no le ponen, pero yo por eso pongo monitoras y las monitoras me ayudan “un buen” [sic] y los niños... ahorita son monitoras y al rato ¿qué cree? Que esas monitoras ya no las voy a utilizar porque los niños van a empezar solitos.

E: Si, yo vi a una niña tratando de ir al ritmo de los otros, ¿pero sus papás qué tal la apoyan?

M: No, mira su papá es ese de lo de aquí [sic] que le dicen el “T” a su papá y nomás [sic] no pasan a los niños y viene porque él se dedica a ciertas cosas que no son muy éticas y entonces, pues...

E: ¿A qué maestra, puede decirnos?

M: a las drogas, a la distribución y venta de drogas y entonces lógicamente pues la niña ya que puede hacer, ¿no? Si aquí han estado todos los niños [la maestra voltea para todos lados y me pide con una señal que por favor apague la videograbación, yo le comento que su información quedará guardada confidencialmente y ella acepta a seguir con la entrevista grabada].

E: Solo voy a transcribir las cosas que son importantes para el proyecto.

M: Si, porque si no [hace un ademán que denota preocupación]

E: Yo también trabajé en esta zona y no voy a ponerla en riesgo.

M: [asiente] o sea, muchas veces venimos a trabajar y no hacemos lo que nos corresponde y se pueden ir con un rezago teniendo un maestro, ¿no? Sin embargo, yo veo en ella mucho interés y yo creo que sí tiene potencial, pero hay otros chicos que aunque tengan ganas, este, les está fallando, por ejemplo, aquel de hasta allá [señala al menor] Caballero, anda por ahí, ¿Ah! Está allá sentadito, él sí tiene como más rezago.

E: ¿Y sus papás cómo lo apoyan?

M: Noo, es que su familia... [hace una pausa]

E: ¿Cree que influye el desinterés de la familia? ¿Piensa que algunos padres tienen intereses diferentes por sus hijos? Hace rato dijo que se quedan en casa o se casan jóvenes

M: Si, muchas veces es esa situación, ¿no? O a lo mejor namás [sic] que termine la primaria y ya, pero, pues, es la situación de que la niña empieza a desear .Hay niñas que por ejemplo en la primaria “no la hacen” [sic] o no tienen aparentemente las herramientas para la secundaria y algo se activa en ellos pues que todos tienen el mismo potencial. Bueno, yo soy de la idea ¿no? Que todos tienen el mismo potencial y que no hay niño que no pueda, que todos tienen oportunidad de salir adelante, pero es cierto que hay niños que ponen más empeño que otros, por ejemplo, a los cinco que tengo, los dejo y no harían nada. Todos los niños, toooooodos [enfatisa la docente, extendiendo los brazos mientras lo dice], tienen las mismas posibilidades y las mismas

capacidades. Yo tengo fe en que todos van a salir adelante a pesar de las circunstancias no importa más nada, por ejemplo, esta niñita [señala discretamente con la cabeza] llegó después de la pandemia toda *ñanguita* [muy delgada] y sin querer leer, y ahora ya une palabras, a veces le doy de mi desayuno, pero creo que a los papás no les interesa que termine de estudiar porque han de preferir que se case.

Yo lo intento con lo poco que se puede, intento que ellos vayan realizando las actividades y si llevan una o dos actividades, para mi ya es mucho, creo yo que , eso lo aprendí en el transcurso del camino , no lo aprendí luego, luego.

Yo hablo con ellos y les digo: ¡ya ves como sí puedes! Y los motivo, ¡claro! Tampoco les voy a decir mentiras si hacen las cosas mal... Eso lo aprendí de un maestro que veía que amaba su profesión y la forma en que hablaba con los niños y los apoyaba a pesar de sus papás, y me dije: ¡yo voy a ser así! Y bueno... lo estoy intentando todos los días.

E: ¿Cuánto tiempo tiene de servicio?

M: Tengo 20 años desde que salí de la Normal

E: ¿Siempre le ha tocado esta zona de Santa Martha?

M: Si, trabajé en esta zona y trabajo en otra de por allá de, ahí por el eje, de Cárcel de Mujeres para arriba.

E: ¿Y qué zona le es más conflictiva?

M: Pues Santa Martha Acatitla, por ejemplo, yo a la niña [se refiere a la hija del "T"] le llegó a decir algo y la repruebo o cualquier cosa y noooo, viene el papá y "con todo" [hace un gesto que denota miedo y preocupación] hasta hay que tener cierta [no se entiende]

E: ¿Ha tenido alguna dificultad con algún padre de un niño que diga que lo regañó, por ejemplo?

M: Sí,

E: ¿Cómo ha solucionado esa situación?

M. Yo les digo a los papás, “se les llama la atención porque no trabajan, porque no entregan los productos, por eso y por lo otro”, pero pues si usted quiere, yo si les digo, ¿no?, si ustedes quieren, pues ya no les digo nada, que no trabajen y que no hagan nada. Entonces yo resuelvo la situación hablando y además nunca les falto al respeto diciéndoles una mala palabra o...en ese aspecto nunca, yo soy muy estricta, veo que trabajen y hagan las cosas y si no me entienden pues que me digan , porque yo soy así de que si no me entienden “pregúntame porque para eso estoy”, ese es mi trabajo, tampoco voy a negar que “no,no,no, siéntate porque si no...”, no, porque mi trabajo es ese,¿no? Estoy para resolver las dudas de los niños, ¿no? Y entonces sí es difícil, si es complicado.

E: ¿Los contextos?

M: Si, hay papás que luego vienen porque no les gusta y tenemos que solucionar la situación hablando.

E: ¿Y recibe apoyo de la directora?

M: La verdad la directora apoya “un buen” [sic] la mayoría si apoyan y la directora Norma siempre apoya, siempre como que respalda. [concluye el recreo]

E: Muchas gracias por su tiempo maestra.

M: Al contrario, gracias por escuchar.

Entrevista 02/ 24022022/METC

Entrevista realizada a la maestra del grupo 5º.A

E: ¿Qué tipo de conflictos se presentan en el salón de clases?

MG: Los conflictos que se pueden generar es cuando algún chico ve que está haciendo mal otro y se involucra inmediatamente, ¿no? Como que se fijan mucho en esos pequeñitos detalles en los que hay niños que a lo mejor son un poquito más inquietos,

¿no? Como que son más juguetones y como que se tienen que parar y moverse y a veces es su mismo entorno social en donde ellos están acostumbrados a moverse, estar parados o a lo mejor hasta lanzar un papel, pero se les hace hablar y pedirse perdón. Son conductas que a veces lógicamente tú como docente pues tienes que ver esa situación ¿no? Y muchos niños que son más tranquilos, que llevan en su casa a lo mejor una forma de vivir en donde están sentados, haciendo el trabajo, nadie los molesta y como que ese conflicto a ellos no les gusta, más bien esa situación en la que ya se paran, y ya quiero ir al baño y se salen pero corriendo, entonces todas esas conductas controlarlas si trae ciertas diferencias y lógicamente trae más cuando los otros alumnos ya ven que están quebrantando su bienestar ya lo hacen constantemente.

E: ¿Cree que influye la crianza familiar?

MG: Si influye, no solamente influye en el hecho de que en su casa vivan violencia o no lo sé, o a veces si lo sabes porque hay algunos que dicen que... hay casos específicos en los que te das cuenta de que la violencia no solamente se representa aventando un papel, levantándose o corriendo sino en una forma de no hacer nada. Tengo una alumna que no quiere hacer nada, que luego se para, incluso la maestra Irma se puso a hacerle lectura y ya no quería leer con ella y dije, si ya lees, ¿porque no quieres leer? No se si es esa falta de confianza o ese miedo que tiene de que se encierra en sí misma y no, está tímida y así como apagada, ¿no? Entonces es una forma de que en casa algo esté influyendo, no sé, que la mamá les pegue o les regañe o no se si sea la mamá o el papá, tienen un entorno distinto, ¿no? En donde yo sé que el papá salió apenas de la cárcel y la mamá iba a visitas conyugales y han tenido otros hijos, entonces es una situación en la que tú, independientemente de que no te quieras involucrar, terminas involucrándose y diciendo ¿cómo le hago con esta niña que tiene esta conducta? ¿Cómo va a dejar uno que los niños vivan estas situaciones sin hacer nada? Yo creo que tenemos una responsabilidad con ellos. Y hay otros niños que no tienen esa conducta, pero eso tiene mucho que ver en casa. También puedo decirle de un niño que es el único hijo y se ve luego luego la situación de que viene aquí a la escuela y él siempre dice que no va a terminar las actividades porque no me va a

alcanzar el tiempo, pero en casa está muy sobreprotegido y esa sobreprotección lo tiene con deseos de pararse y hacer todo, ¿no? Pero de una manera tan acelerada, bajo, corro. A lo mejor en casa no hay límites.

E: ¿Y usted puede distinguir entre unas familias y otras?

MG: Si, Puede haber la familia funcional, ¿no?, la familia dónde está papá, mamá, hijos e hijas y se ve claramente la situación en que el alumno o la alumna, cuando viene, trabaja, le da importancia a lo que está haciendo, como que se interesa en las actividades ¿no? Se ve el acompañamiento desde el momento de traer el material, en el momento en que les pides algo y traen todo en orden, a lo mejor no es un orden exagerado, pero si les pides esto y lo trae, le pides lo otro y lo trae, los papás vienen a la limpieza, si no viene la mamá, viene el papá, se ve ese acompañamiento en el trabajo del niño o de la niña y se ve esa misma situación en la estabilidad emocional de del niño o de la niña. A diferencia de una familia disfuncional donde el papá algunas veces llega, algunas veces no llega, donde la mamá a lo mejor es golpeada, pues el niño viene sin comer, sin el material, con un cuaderno así deshojado, se ve esa situación en ese tipo de familia; y más cuando se acerca el niño y te dice “es que no comí”, es que mi papá no estaba, es que a mi papá lo metieron a la cárcel otra vez, es que no estuvo mi mamá y estuve yo solo y mi mamá es la que trabaja porque no tengo papá y entonces te vas involucrando aunque no lo quieras, te vas involucrando cuando te das cuenta de esas situaciones.

E: ¿Hay algún código o límite para usted que le diga “aquí ya no me meto”?

MG: Hasta el momento, ahorita, no, no,no,no, no ha habido esta situación. Bueno, una vez hubo una mamá algo liosa que ella ya no venía con nosotras, llegaba directo con el supervisor a acusarnos y pedir que nos castigara, pero el supervisor siempre hablaba con nosotras. En los años que llevo de servicio, gracias a Dios he podido hablar con los papás y me pongo en su lugar porque entiendo esa parte, ¿no? De ponerme en el lugar de los niños, a lo mejor en cierto tiempo uno dice: “Este es mi trabajo y los niños son los niños, y yo no me meto porque yo solo vengo a hacer mi trabajo, pero no puedes, no puedes porque eres un ser humano y ves esa vulnerabilidad y uno dice “si yo tuviera mis hijas así... yo por ejemplo tengo a mis hijas y soy mamá sola porque con

su papá tuvimos una situación y se fue y yo me pongo en el lugar del otro niño y me digo, ¿qué me gustaría para mis niñas? Y me gustaría esa seguridad, esa estabilidad, ese apoyo y acompañamiento, si no puedes, dime en qué te puedo ayudar, dime qué se te dificulta, qué puedo hacer por ti. A lo mejor no puedo solucionar su vida, eso es imposible, pero lo que yo sí puedo es ayudarla en todo lo posible, con todo lo que tengo y puedo, con las herramientas que yo tenga dentro del grupo y a lo mejor hasta platicar con él, platicar con ella y decirles “claro que si puedes, lo puedes lograr”, darles esa confianza, ¿no? Esa confianza que a veces nos falta, porque hasta a los adultos nos falta y de esa manera me puedo involucrar. Y con los papás si soy muy directa, no me caracterizo por tener un carácter muy tranquilito, pero si vienen algunos papás y vienen por alguna situación, les digo las cosas como son, pero siempre pongo al niño en el centro, es decir y les digo “A ver señora, es su hijo, ¿a usted que le hubiera gustado cuando era chico? Si o no tener un papá que me apoye, un papá que me acompañe, que a lo mejor no tiene tiempo porque está en el trabajo o porque no le alcanza el dinero y tiene que trabajar horas extras, pero a lo mejor un poquito de tiempo para ver ¿qué hiciste hijo? ¿Cómo estás? De plano revisarle la tarea, ver qué le falta, qué necesita, que se ponga en el lugar del niño ¿no? Y entonces concientizo de esa forma y ahorita no ha habido una situación en la que haya una confrontación porque mi lema siempre ha sido y siempre será “Todos pueden” “Toooodos pueden) [enfatisa], porque ellos se creen esas palabras y yo le puedo decir que hay niños que al principio no tenían la lectoescritura y nada en el cuaderno cuando regresamos a trabajo presencial y ahorita se esfuerzan, no pueden a lo mejor totalmente pero “maestra es que no le entiendo, maestra me puede explicar” y entonces ese acompañamiento los hace decir que si pueden. A lo mejor no tienen 10 pero sí un 6 o 7 o a lo mejor de 0 a 5 un 5 y van avanzando.

E: ¿Y cuáles son sus expectativas para con los niños, ¿qué espera de ellos?

MG: A lo mejor las expectativas del papá no son las mismas que uno tiene porque hay muchos papás que dicen :”no, nadamás [sic] que terminen la secundaria y ya” ¿no? O “Ya nadamás [sic] la primaria y ya hasta ahí” Hay muchos papás que a lo mejor y ellos limitan a sus niños. Me ha sucedido que dicen “él no puede” “es que no creo que pueda

con la secundaria” y les digo: “Pues si usted no los motiva a que puedan, pues ¿cómo, no? Yo les digo a los papás: es mi alumna sólo nueve meses, ustedes la tendrán toda la vida. A mí me enseñaron a dar cada día el máximo a pesar de pertenecer a una familia muy pobre. Entonces yo creo que siempre, aunque no sucedan las cosas, aunque no sean como uno quiere, pero si el acompañamiento, el decir que si pueden. Yo así a mis alumnos si digo que ojalá y que lleguen a ser profesionistas, ¿no?, que a nivel primaria se lleven los AE que es la lectura de comprensión y el razonamiento matemático, pero también una situación emocional, o sea, esa situación emocional empieza no sólo en decirle “Ay que bonita te ves” porque a veces caemos en ese error muchos maestros de que somos “buenas gentes” [sic] y no solo es eso sino de que esa niña o ese niño se den cuenta de que sí pueden, que aunque lo critiquen o aún ante la adversidad, que se dé cuenta de que con los elementos que tiene va a poder lograr todo, va a poder lograr lo que él se proponga, ¿no?, si hoy logra una suma, a lo mejor mañana logra una multiplicación, decirle, “lo hiciste mal, pero lo puedes hacer mejor”. A veces caemos en el error de decir solo cualidades para que el niño se sienta mejor, pero hay que ser realistas, no hay que engañar al otro. Los niños cuando se creen eso, créame ¿eh! Que, aunque la maestra sea la más enojona o más estricta, ellos se dan cuenta y dicen “Maestra lo pude hacer gracias a mí” ni siquiera gracias a la maestra, gracias a ellos.

E: Muchas gracias por su tiempo.

Entrevista01/ 231021/ IGV

Entrevista realizada a la maestra Irma Guadalupe Noguez Verde, maestra especialista de la UDEEI en la escuela Efraín Bonilla Manzano.

Propósito de la entrevista: Obtener información respecto a la percepción que la maestra tiene sobre los niños y niñas de la escuela primaria Efraín Bonilla Manzano, y algunos aspectos relacionados con la convivencia.

Cabe señalar que al final de la entrevista, aun cuando se le comentó que sería confidencial, la maestra mencionó sentirse comprometida a no decir cosas “duras” por “miedo” a que le afectaran.

Fuera de la grabación refirió que me platicó de la parte “rosa”, pero que dentro de la escuela también hay hijos de líderes delictivos de la zona, que se dedican al secuestro y narcotráfico; y que en ocasiones se han sentido vulnerables ante hechos como la amenaza no directa (No quiso ahondar).

Al reiterarle la confidencialidad y discreción del tratamiento de la información, dijo que pensaría si permitiría la videograbación en la próxima entrevista o preferiría la grabación en audio, conservando el anonimato.

23/10/2021

E: Buenas tardes maestra Irma Guadalupe, ¿Cómo está? Parece ser que está un poco desfasado el audio, ¿me escucha? No la escucho porque creo que tiene apagado su micrófono maestra.

M: Si, se escucha súper bien

E: ¿Cómo está?

M: Bien aquí con un poquito de frío, pero con toda la disposición maestra

E: Ya veo que su paisaje está muy bonito, ¿anda fuera de la ciudad?

M: Si, estoy aquí <este> en un lugar llamado Popo Park que está cerca de Amecameca y pues si hay bastante vegetación

E: Ah, ¿excelente! ¡Qué bueno que está disfrutando!

M: Pero con toda la disposición maestra, ya sabes, como la gran disposición que tenemos los maestros.

E. Exactamente maestra, yo le agradezco muchísimo su disposición y su tiempo y su fin de semana para regalarme unos minutitos para esta entrevista, [se hace una pausa por problemas de conectividad] muchas gracias, voy a tratar de ser muy breve, usted

me permitió grabar la entrevista, entonces la voy a presentar, si, <eh> en este momento voy a entrevistar a la maestra Irma Guadalupe Noguez Verde, es egresada de la licenciatura en psicología por la UNAM y actualmente está trabajando como maestra especialista en la UDEEI ¿32 maestra o 33?

M: 32

E: 32 ¿verdad? En la escuela EBM ¿verdad?

M: [asiente] así es

E: Bueno, muchas gracias de nuevo por <este> tomar este espacio para hacer esta entrevista. Maestra, le pregunto <ehhh> ¿no hay problema que yo tome nota de algunos puntos que me parezcan relevantes?

M: No, no, claro, todo está bien

E: Muy bien, muchas gracias maestra, bueno, mire, le voy a platicar que el motivo de mi entrevista es <pues>, después de toda la experiencia que usted tiene en la UDEEI ya desde hace mucho tiempo y después de haber conocido muchos contextos escolares, en este momento le toca trabajar en esta escuela primaria de la alcaldía de Iztapalapa ¿verdad? Y yo le voy a platicar que el motivo <pues> de esta entrevista es efectivamente conocer un poco más de su experiencia en este nuevo contexto y me gustaría saber ¿cuál es la visión que tiene de las niñas y los niños que están en su escuela? ¿Cuál es su percepción? ¿Cómo podría describirlos? Me interesa mucho conocer esta experiencia y esta visión suya, entonces, comienzo por preguntarle específicamente eso, ¿qué opina de los niños? ¿Cómo me podría describir?

M: Bueno <eh> primeramente es muy importante que aunque he estado trabajando en varias escuelas de la zona de Iztapalapa, la escuela primaria EBM tiene unas características bastante peculiares, es decir >eh> su población es muy, qué te diré, bueno maestra ¿le puedo hablar de usted, de tí? dígame por favor

E. No maestra, podemos romper el hielo y así nos sentimos más a gusto

M: Gracias, pues bueno, te comento >eh> en Iztapalapa hay distintas escuelas y en la EBM se caracteriza por ser una población muy cálida, muy afectiva. Todavía se consideran un pueblo, ellos se hacen llamar como el pueblo de Santa Martha Acatitla, y en ese sentido tienen todavía muchas tradiciones <eh>, por decir algo cuando hay festividad del día de muertos hacen ellos toda una procesión con músicos, van acompañando a algún difunto cuando llegan a tenerlo, y son una comunidad bastante unida, son unas personas que se ayudan mucho, pareciera que, bueno , vamos a hablar de los chiquitos de la EBM [se corta la comunicación], <eh>, bueno, evidentemente esto no se hace esperar con los niños, quienes también son muy amorosos en términos generales, tienen en alta estima a los maestros, yo creo que eso es como muy básico y muy importante tomando en cuenta que, hubo una época en la cual los maestros fuimos un tanto cuanto desvalorizados; sin embargo, en la escuela EBM, los chicos tienden a respetar a los maestros , todavía toman en cuenta muchas de las opiniones que nosotros como docentes les brindamos y son como muy empáticos, por decir algo, en algunas festividades se nota la participación de los niños, de las niñas; son abiertos para expresar sus afectos, sus emociones, en ocasiones te llevan un pequeño obsequio que puede ser un dibujo que ellos hicieron y que para ellos es su gran tesoro y que de repente te dicen “maestra te lo hago con todo mi cariño” y bueno a nosotros no nos queda más que guardarlos en nuestro estante y bueno, esos pequeños tesoros que nos van brindando en el sentido de empatía, porque hay ocasiones en que así como maestros también tenemos una vida privada, una vida personal y en ocasiones hemos estado viviendo situaciones de enfermedad y los chicos son así como “Maestra ¿cómo se siente?, le ayudo, Dios la bendiga”. Recuerdo mucho una experiencia en la cual me hicieron una serie de cartitas [pausa por problemas de conectividad], esas cartitas me las hicieron llegar, <este> como una especie de festival, ¿no? Entonces es muy, muy agradable y cálido el recibimiento que te hacen todos los días, pero sobre todo cuando hay alguna situación importante, ahí están presentes, ¿no? Entonces básicamente son las características de los chiquitos de la EB

E: ¡Ah! Muy bien maestra, ¿Qué bonito se refiere a ellos! ¿no? Con muchos aspectos positivos <eh> y fíjese que de repente uno puede estar pensando lo contrario, en el

sentido de que si uno revisa <eh> Planea <eh> 2018, nos habla de una zona de alta marginación ¿no?, entonces usted que nos habla de que conservan sus tradiciones, de que todavía es un pueblo y como tal >eh, eh> respeta mucho sus jerarquías ¿no? Y conoce al maestro como una autoridad ¿no? A respetar y que además son empáticos y amorosos, contrasta un poquito o pudiera contrastar con esta situación de que se habla de una situación de alta marginación ¿podría usted explicarnos un poquito de ese contexto en el que se encuentran los alumnos?

M: Efectivamente hay algunos chicos que se encuentran en estado de marginación <eh>, nosotros como primaria somos vecinos de un centro de Readaptación social, el de Santa Marta, que es un centro femenino, en el cual se encuentran pues algunas personas internas que suelen en algún momento ser parte de la población de la EBM. No me ha tocado aún algún chiquillo que su mamá esté interna en esos reclusorios, pero si he tenido la oportunidad de convivir con niños que sus padres si están reclusos en alguna institución penitenciaria, y en ese sentido es la madre quien tiene que solventar gastos, y eso la pone a ella y a sus hijos en una situación de vulnerabilidad y sobre todo de esta necesidad que tienen de trabajar constantemente hasta altas horas de la tarde, y sabemos que esto por supuesto va a repercutir también en sus saberes y en sus aprendizajes; entonces sí, si existen estos chicos en marginación y en ocasiones algunos de ellos han tenido la necesidad también de apoyar a la familia trabajando.

E: ¡Muy bien maestra! y para estos casos ¿qué es lo que hace la escuela para apoyar las situaciones en la que los niños no tienen este tipo de apoyos en casa?

M: Normalmente buscamos algunos apoyos de la SEP , en ocasiones brindándoles las oportunidades para que sean ellos quienes se hagan acreedores a algunas becas cuando en ocasiones llegaban las becas se les daba prioridad a estos chiquitos, eso se hacía antes, ahora que ya todo el mundo cuenta con sus vales <pues> a todos los niños independientemente que sean vulnerables o no, les llega un apoyo económico también, pero la escuela siempre ha buscado que sean estos chicos quienes reciban este apoyo. Aunado a ello, hay maestras que también <este> les ha tocado o nos ha tocado en algún momento, pues apoyar a estos niños cuando vemos que llegan sin

desayunar a clase o cosas por el estilo, o inclusive con algún útil escolar ¿no?, cuando tampoco los llevan.

E: ¡Ah, muy bien! Entonces usted opina que las maestras son solidarias dentro de la escuela, que están pendientes de estos niños.

M: Si, si, si, definitivamente

E: ¡Excelente maestra, y con relación, por ejemplo, a la convivencia ¿usted observa algunas diferencias entre estos niños que tienen a papá en alguna situación especial, por ejemplo, de reclusión, y los otros niños que tienen supuestamente la familia o la figura en casa? ¿observa alguna diferencia, por ejemplo, en cuanto a la convivencia?

M: Si, si sucede, eh, hay veces que estos chicos que tienen alguna situación de sus padres como en este caso fue el ejemplo, pero quienes también tienen bajos recursos económicos, son quienes tienden en ocasiones a aislarse más que el resto del grupo. Ha sucedido que hemos tenido niños bastante introvertidos, que a pesar de que por decir algo, les ofreces el “taquito” en el recreo, o algo así, que es mínimo lo que puedes hacer porque, pues en realidad necesitan mucho más que ello, ¿no? Pero no te lo aceptan tan fácil o te lo aceptan así tímidamente. Una chiquita que le das el taco y te dice “si maestra, pero lo voy a guardar para mi hermanita” ¿no?, entonces, a pesar de que se lo das y de que se lo podría comer fácilmente, piensa en la hermanita, y ellos, estos chiquitos también se van sintiendo ciertamente un tanto diferentes a los demás, esto es así, no es algo que hayamos podido subsanar como comunidad educativa, y en ocasiones si tienden a aislarse, lamentablemente.

E: Tiende a aislarse, y ¿ellos se aíslan por sí mismos o usted observa que también el resto del grupo podría hacerlo?

M. Ha habido situaciones, ah! Cabe aclarar que yo no me encuentro atendiendo a un grupo de manera regular, yo soy maestra especialista en UDEEI, y entonces no siempre estoy, es decir, no estoy con los niños todos los días, ni con los mismos niños, y a lo mejor voy un día a la semana a ese grupo y lo voy a ver hasta la semana entrante, y si me ha tocado ver, por supuesto también, chicos que han sido crueles con algunos chicos, más que en situación de que por ser, por tener bajos recursos

económicos, es porque a lo mejor no pueden hablar bien. Recuerdo el caso de un alumno llamado LY, quien de pronto no podía pronunciar bien las palabras, tenía dificultades de articulación, y algunas veces si era molestado por alguno [fallas], fue necesario que hiciéramos intervención, hicimos, pusimos en práctica algunas estrategias de filosofía para niños, para que reflexionaran el por qué, o más bien, cómo les gustaría convivir más. En ese momento surgió que a LY le interesaba jugar fútbol e hicimos por ahí un pequeño partido para que también se integrara ¿no? Y estuviese también comentando “¡Hey, aquí estoy, mándenme la pelota” ¿no? Entonces si ha habido oportunidad de hacer este tipo de intervención, pero no podemos negar que sí también hay chicos que llegan a ser ciertamente un tanto crueles.

E: Aún cuando ustedes implementan estas estrategias como filosofía para niños, ¿no maestra? Y ¿en cuánto al apoyo por ejemplo cuando tienen que tratar estos asuntos en donde hay diferencias entre los niños o algún conflicto ¿no? ¿Cuáles son los más comunes además de la burla maestra?

M: [Pensativa] Puede ser la burla, pueden ser momentos en que sí llegan a darse el ligero golpe, estoy hablando a lo mejor de algún aventón o de un manazo. Por fortuna en nuestra primaria no hemos tenido dificultades de golpes, es decir que ya se den así [señala con el puño] a puño cerrado con la intención de agredir así ya generar un daño, ha sido como un piquito más bajo de tono, y lo que hacemos generalmente, insisto es pues, este, pues confrontara los dos niños, no en el sentido de que “A ver tú dime la verdad” ¿no? “¿A ver quién dice la verdad?” [fallas]... de maestros perseguidores, sino más bien, de solucionadores de conflicto. Muchas veces ellos mismos llegan a abrazarse al término de que empiezan a hablar qué fue lo que realmente les disgusta, y generalmente tienden a regresar a ser buenos amigos.

E: Muchas gracias maestra, y con relación a los papás, ¿ha trascendido, por ejemplo, estas situaciones de repente de conflicto, de que se golpeen o se burlen, ha trascendido en cuanto a tener que hablar con la familia, o se soluciona solamente dentro del grupo, dentro del contexto?

M: [pensativa] Una ocasión, si, evidentemente estamos hablando de toda la población, pero sí hubo un caso particular donde una señora si se disgustó porque algo le hicieron

a su hija dentro de la escuela y ella intentó resolverlo fuera de la escuela, evidentemente ya “lléndose a golpes” <sic> con otra señora; y en ese momento, como ya estábamos fuera del horario laboral, había un par de maestras que todavía iban saliendo de la escuela, las vieron y las tuvieron que contener, detener realmente. Ese es el único conflicto que ha trascendido en relación a que las mamás si han llegado a discutir y lo hicieron fuera de la escuela, ya queriéndose golpear, pero por fortuna se pudo detener un poco, ¿no? Aunado a ello, pues tenemos en la escuela Efraín Bonilla, tenemos el taller de padres que se está implementando año con año; este año y el pasado nos ha tocado hacerlo en línea y... he intentamos también, pues, generar espacios donde los mae [corrige], donde los padres sean quienes también nos comenten sus inquietudes, nos comenten sus propuestas para la resolución de conflictos.

E: Me parecen muy interesantes las estrategias, me gustaría que en algún otro momento pudiera compartirlas más abiertamente con nosotros maestra, y....

M: [interrumpe la idea del E] Por supuesto

E: Y los papis, cuando ustedes intervienen, dice que no han sido como en muchas ocasiones no, pero en las ocasiones en que intervienen, ¿cómo lo toman los papis? Ehhh [hace una pausa] coménteme maestra... ¿cómo lo toman? ¿cómo toman su intervención?

M: [Toma su tiempo para contestar] Cuando ha sido necesaria... voy a hablar ahora sí en general, los padres también llegan a tener como cierto respeto hacia la figura de autoridad que somos los docentes y generalmente, lo... se hace lo normativo que es hacer una especie de redacción tipo carta de hechos, por llamarlo de alguna manera, para que los padres tengan a bien firmar los acuerdos y compromisos que se llegan a partir de una resolución de conflictos, se les hace participar en relación a qué se comprometen y la parte, en este caso, sí hubo una parte agresora o la parte que se siente ofendida, para que se lleguen a soluciones, que generalmente se les pone un plazo, o sea "en tal plazo deberá de pasar..." "En fin, dependiendo de la situación. Pero si, generalmente se cumplen los acuerdos con los padres. También hago el taller de filosofía para niños porque hay situaciones en casa que me preocupan. Yo veo como

en muchas ocasiones las niñas y niños llegan a la escuela como tristes y sin querer hablar y por eso le comento que por eso tomé un diplomado en Filosofía para Niños y aunque me salió *carito*, logré que los niños hablaran.

E: Usted podría decir que también los padres respetan esta..., pues no es una jerarquía, ¿verdad?, pero sí esta figura de....

M: [interrumpe] en términos generales si, en términos generales sí, evidentemente como en todos lados, hay excepciones de algunos padres que no dudo que puedan hablar mal de los maestros o estar en desacuerdo con alguna de las prácticas, si llega a suceder, pero es curioso, porque ahora que estamos en esta situación virtual, muchos de los padres también vierten sus opiniones vía whats app o dicen algunas situaciones, entonces tampoco somos los intocables, es decir, los inaccesibles, ¿no?, los que estamos y ¿no? Nadie nos toca ¿no? Entonces creo que sí ha habido posibilidad inclusive, de identificar quienes son los padres que se encuentran descontentos y por qué, y en términos, cuando se puede dar, pues dar la resolución, se hace de esa manera y cuando no, pues también se les pide a los padres que, este, puedan pensar inclusive en alguna alternativa como cambio de escuela o algo así ¿no?

E: Excelente maestra, y podría usted comentarnos un poquito ya para cerrar ¿no?, porque nos acaba de comentar algo muy interesante ¿cuáles son los motivos principales de los papás en cuanto al descontento que usted nos acaba de comentar?

M: No escuche la última palabra maestra

E: El descontento, usted estaba comentando que los papás, a veces, cuando están descontentos, pues se hace preferible que emigren a otra escuela, ¿cuáles son esos motivos del descontento de algunos papás?

M: Hubo un caso en particular en el cual, este, el chico presentaba conductas un tanto agresivas hacia sus compañeros, cuando se hizo una, <Emm> junta, en este caso la llevó a cabo la directora de la primaria, muchos de los padres se empezaron a quejar de este niño en particular y la señora, en este caso, la madre de este muchachito fue quien decidió llevarse a su niño de escuela, <em, eh> es una de las situaciones pues

que ha llevado a lo mejor, a pesar de que el niño si molestaba a sus compañeros, al momento de confrontarlo con las demás mamás, se sintió ofendida y decidió irse de escuela; sin embargo, este, es un niño que regresa con nosotros en este ciclo y ya en sexto; esto sucedió cuando el niño estaba como en cuarto de primaria, y regresa en sexto con nosotros; igual por lo mismo de que es conocido en la, ¿cómo te diré?, en la comunidad, y entonces, este, nuevamente va a estar con nosotros en este ciclo escolar que ya es su último grado.

E: Eso habla muy bien de la escuela ¿verdad maestra? El hecho de que la madre al final decida valorara la escuela y regresar a ella ¿verdad?

M: Así es

E: Maestra, le agradezco muchísimo, no le quito más tiempo, le prometí media hora y estoy cumpliéndola, pero me deja muy, muy interesada en todo lo que me está comentando, entonces yo quisiera que en algún otro momento habláramos un poquito mas de esto de los papis, de la relación de ustedes con los papás, de los niños con los mismo niños, entonces me gustaría que me regalara un momento más en otro instante y pues, le agradezco muchísimo su interés y participación y la forma en que usted está trabajando en la escuela, muchas gracias maestra.

M: Le agradezco mucho, porque siempre son importantes estos espacios, gracias

Entrevista02/ 110122/ IGNV

Entrevista realizada a la maestra Irma Guadalupe Noguez Verde, maestra especialista de la UDEEI en la escuela EBM.

Propósito de la entrevista: Obtener información respecto a la percepción que la maestra tiene sobre los niños y niñas de la escuela primaria EBM, y algunos aspectos relacionados con la convivencia.

11/01/2022

E: Buenas tardes maestra Irma y muchas gracias por brindarnos este espacio para hacerle algunas preguntas.

ME: Si gracias, maestra Sara

E: Mi primera pregunta es... ¿cómo describe a los alumnos involucrados en un conflicto?

ME: Emmm, cuando los niños se encuentran en un conflicto y me ha tocado estar presente, lo primero que hacen es reaccionar en forma iracunda [sonríe], es decir, al primer impulso ¿no? Lo primero que hago es separarlos cuando están molestos y porque han llegado a quererse golpear o utilizar un objeto en este caso, concreto, un niño tomó una regla y estaba golpeando a otro niño, ¿no? Con cierta sensación de ira y de cólera.

E: ¿Qué aspectos considera que influyen en la solución de un conflicto?

ME: Emmm, primeramente, este, el hablar y poner primero a dialogar en relación a la discusión de qué fue lo que ocurrió para provocar esa emoción de ira o de enojo. Estamos hablando de casos de niños que llegan a los golpes, sin embargo, hay diferentes tipos de conflictos desde sí me quitó mi sacapuntas, en fin un conjuntos de diferentes situaciones, pero lo primero que hacen es hablar, dialogar, hablar de lo que sucedió, cada quien da su versión y este, tratamos de generar alternativas que guíen a los niños a poder pensar en qué podrían podido hacer en otra situación o en lugar de actuar en forma agresiva. Es importante que cuando hay un conflicto, los niños lo resuelvan por sí solos, pero en ocasiones se hace necesario intervenir.

E: ¿Usted cree que influye la familia en la solución de conflictos?

ME: Sí, muchas veces creo que así es porque evidentemente le estoy hablando de mi experiencia, una niña sale y comienza a darle la queja de que una compañera la está molestando ¿no? Y la mamá le dice “Has de ser pendeja [sic] si no te defiendes”, entonces el mensaje que la niña recibe es “AH! Lo que tengo que hacer es reaccionar y defenderme, no?” [ME muestra el puño derecho]. Entonces en muchos sentidos, si influye la familia. En ocasiones son los mismos niños que vienen con nosotras. Ellos

saben que no están solos en los problemas que tienen, que todos tenemos problemas en común y que juntos podemos solucionarlos.

Otro caso que recuerdo también del turno vespertino, un niño estaba siendo amenazado por otro niño en el sentido de que si lo seguía molestando le iba a hablar a su hermano, quien acababa de salir del reclusorio. Estas situaciones han llegado a ocurrir, estamos hablando de la comunidad de Ermita Zaragoza donde sí había algunos conflictos y me llegaban a enseñar el celular donde se fotografiaban y se sentían orgullosos porque estaban portando armas, entonces imagínate las circunstancias, ¿no? Y para ellos era un orgullo decir “aguas [sic] ehh! Porque mi hermano estuvo en el reclusorio, así es que cuidado conmigo [ME sonrío] en lugar de decir: “Chín [sic], es algo que me avergüenza, parecía que es motivo de orgullo. Entonces definitivamente, en muchos de los casos influyen las familias. A veces llegan hasta sin comer o tristes porque algo pasó en la casa. Algunos niños viven violencia y machismo, son situaciones que en verdad sobrepasan nuestra intervención y que preferimos no involucrarnos.

E: Y en la escuela EBM ha habido casos así maestra?

ME: A veces siento que los niños son tratados como personas de segunda porque veo que no se sienten seguros ni en casa, y la verdad me da coraje tanta injusticia. Tenemos un caso particular de un niño llamado Julio el cual estuvo ausente de la escuela por un largo rato **[Al finalizar la entrevista la maestra comenta que el motivo de la ausencia del menor es porque en un ajuste de cuentas entre familias, secuestraron al menor y lo regresaron sin un dedo]** regresó invitado por la autoridades... Yo pertenezco a UDEEI y estamos con la intención de resolver conflictos, pero cuando hay situaciones fuertes, no siempre se nos convoca, entonces los directivos y supervisores o maestras frente a grupo son quienes toman decisiones. Entonces lo que se nos informó en caso de la resolución del niño quien estaba teniendo conflictos con sus compañeros y les llegaba a pegar o llegaba a sentirse [ME empuña ambas manos y muestra un gesto que denota enojo] querer pegar, y entonces muchos niños se sentían como amenazados y los padres de estos niños fueron a solicitar que

el chamaquito [sic] se diera de baja y se le invitó a la señora a- quiero pensar que así fue- pero en realidad en la dirección se nos manejó que fue el niño el que se dio de baja de manera voluntaria; entonces el niño estuvo ausente en Veracruz, me imagino un par de años y regresa a la escuela justamente a terminar su sexto grado con ciertas este... [ME abre y cierra la mano y hace una mueca] expectativa de “ahora qué va a hacer J” ¿no? Porque ya se comenta que llega empoderado, se comenta que probablemente hay que mantenerlo con bajo perfil para que no genere más problemas; y entonces, si los maestros están muy como al tanto de esta situación, pero más que con el fin de resolver el conflicto con J, es con el fin de tenerlo como en la mira [sic], ¿no? El otro día me paró su papá y prácticamente me sentí amenazada por él, me comentó cosas que hace y no sé si en verdad lo hace o fue que me quiso sembrar miedo de pensar en quién era.

Las circunstancias en la escuela han cambiado muchísimo a partir de la pandemia y se están citando medios grupos, entonces el chico J está en un grupo distinto que con los chicos con los que tenía conflictos y es una manera de mantenerlo tranquilo. En términos generales, los niños están teniendo dificultades de comunicación, dificultades de interacción social. Trabajando las técnicas de Filosofía para niños donde eran muy participativos, ahora están como muy calladitos, como que no expresan tan fácil sus opiniones, es difícil que participen, entre ellos no conviven; la dinámica de la escuela es un poco difícil porque se les cita a las nueve de la mañana, salen a las 12:30 y no hay un espacio de recreo, esto impide que socialicen, ¿no? Entonces si está habiendo cambios emocionales en los chicos.

E: Y hablando un poco del caso de J, ¿usted cree que hay niños que requieren mayor atención? Y ¿cuáles son esos niños en el caso de que existan?

ME: Si hay niños que requieren una atención muy específica, porque emmm, por decir algo, tenemos un chico que tiende a quitarse el cabello, se quita las cejas y la lleva una calva aquí arriba [señala su cabeza] del pelo que se quita que ya es excesivo, y ya no tan fácil le crece. Esto debido a la ansiedad que vive, porque vive en una familia donde papá y mamá están casados, ya cada quien con su pareja y lo están cambiando constantemente de una familia a otra y en una de las familias hay mucha rigidez

respecto a reglas y límites y lo tienen así [muestra el puño] como queriendo tenerlo muy controlado, pero el niño en la escuela ha llegado a tener conductas como tocamientos con sus compañeros y actualmente que ya está en cuarto, está con esa situación de que se quita el cabello, ya no se ha presentado esta situación de los tocamientos, ni tampoco de que moleste a alguno de sus compañeros, pero está manejando una ansiedad un poco elevada ¿no?

E: Estaba hablando también de algunos niños que tenían familiares recluidos ¿usted encuentra diferencias entre los niños que se encuentran bajo la tutela de los padres y madres y de los que se encuentran bajo la custodia de otros familiares?

ME: Si, en definitiva, los chicos que cuentan con el apoyo de papá y mamá o inclusive de los abuelos, que es muy valioso, dado que muchas personas en Santa Martha requieren trabajar, tanto papá como mamá, entonces es la abuelita la que se hace cargo de ellos, cuando se cuenta con ese tipo de familias la respuesta educativa de los niños es buena, la asistencia es buena y en general no se percibe un gran rezago escolar. Sin embargo, tenemos el caso de unas hermanitas cuyo padre estuvo en reclusión, hubo constante ausentismo, una falta de materiales, dificultades para poner atención, actualmente ya empiezan a adquirir lecto escritura, pero una está en quinto y otra está en sexto, entonces podemos encontrar un retraso significativo de chicas que podrían haber tenido una inteligencia normal en unas condiciones sociales distintas.

E: Entonces ¿observa diferencias?

ME: Si hay diferencias

E: Si usted tuviera que describir dos contextos familiares diferentes, ¿cómo definiría uno en contraste con el otro?

ME: Tenemos el caso de un chico, que si bien es cierto, le cuesta trabajo aprender, estuvo rodeado de mucho amor de su abuela, y lamentablemente falleció en esta situación de pandemia y el niño responde de manera positiva, participa, se esfuerza por leer. Actualmente, aunque solo la mamá lo cuida, el niño va con sus útiles y se le ve cuidado, es un contexto en que, aunque la familia está incompleta, hay atención por parte de la mamá.

Y hay casos en los cuales, este otro ejemplo ¿no? De estas chiquitas donde el padre está en reclusión, pero la madre muy interesada en enviarles lo que necesitan; muchas veces llegaban sin desayunar, entonces, son dos contextos completamente diferentes.

E: A pesar de las familias, ¿cómo ha solucionado estas problemáticas?

Mire, aquí los niños vienen con diferentes problemáticas, pero una no se va a cruzar de brazos esperando que vengan a salvarlos, a veces lo debe hacer una, sobre todo si nos piden ayuda.

Yo tengo este botecito con material [señala el bote], y todos los días alguien se lleva algo para trabajar (...) luego no regresan nada, pero así ha sido siempre. Yo hago talleres sobre Filosofía para niños. Mi taller intenta hacer conscientes a las madres y abuelas de que la violencia se puede replicar por generaciones y que en ellas está el cambio, esos cursos yo los tomé por mi parte, me salieron caros pero me dan muchas satisfacciones. Algunas veces los cursos nos los damos entre nosotras o pagamos para que vengan a darlos. La institución no nos ayuda en nada pero aún así, algunas de nosotras organizamos nuestros propios cursos fuera de la escuela y aun así nos sentimos culpables, como si nos fueran a reprender por hacer algo malo.

E: Muchas gracias maestra por esta entrevista y espero verla pronto.

ME: Gracias

C. GRUPOS FOCALES Y DE ENCUENTRO (extracto de los registros)

Grupo de encuentro 01/ 14122021/

Sesión 1. Descripción y categorización de los conflictos más frecuentes en el aula y la escuela.

E: Buenos días, gracias por asistir a este grupo de encuentro, ¿cómo están? Hoy vamos a platicar sobre los conflictos que ustedes consideran son los más frecuentes en la escuela, ¿les parece?

Pues yo observo que los conflictos más sencillos son sobre los robos entre niños

Yo no creo que sean robos, más bien siento que traen lo que aprenden, como el otro día lo que pasó

E: ¿Qué pasó?

El otro día una mamá ya estaba agarrando a mi niño porque dizque le robó su lapicera a su niña y ya con eso se armó en grande ¿cómo cree? a poco me voy a dejar, pues que entró y le digo a la maestra y al final ya me estaba esperando en la puerta.

Es que muchos niños se traen su famita

Yo creo que no es fama, es lo que aprenden

También el otro día un niño le levantó la falda a mi niña. Yo le dije a su mamá [se refiere a la madre de un menor] que si no le enseñaba a respetar a mi niña lo iba a enseñar yo, y no de la mejor forma, y que se enoja y me acusa con la maestra y luego luego que le dice que es ella la que lo provoca.

Ay, eso no es nada, el otro día una mamá le dijo a su niña que no le hablara a mi niña porque mi niña le tiene envidia, ¡ay sí, cómo si estuviera muy bonita! Además, lo que pasa es que esa señora me tiene idea y por eso que la paro y que le digo eso es asunto nuestro, no de ellas.

E: Y ¿cuál creen que es la mejor forma de solucionar este tipo de conflictos?

Pues la verdad es que a mí no me gusta que se metan con mis niños

Un día un niño le picó con la punta del lápiz a mi niño y que agarro y le digo: si tú no le vas a hacer nada yo te voy a madrear (golpear).

Yo creo que esa no es la mejor solución (el resto del grupo coincide con esta afirmación)

Además, si les enseñamos a pelear, los peleados vamos a ser nosotros.

Fuera de la escuela, ¿qué conflictos consideran que son los más frecuentes?

Pues las peleas entre familias, a veces acaban hasta con sus vidas

Y también cuando están borrachos en la calle

O cuando hay carnaval

Eso es verdad, a mi ya me da miedo que salgan a la calle. Hace como cinco años en lugar de cuetes soltaron balazos. Una bala abrió el techo de mi casa y le pegó a mi papá en la cabeza, ¡en serio! hasta tiene una cicatriz.

Grupo de encuentro 02/ 110122/

Sesión 2. Definición y descripción de los actores involucrados en el conflicto.

Extracto:

E: Buenos días, gracias por asistir a nuestra segunda sesión. El día de hoy seguiremos charlando sobre los conflictos en la escuela y en su comunidad y quiénes son los principales involucrados. ¿Están de acuerdo?

Ay! los principales involucrados siempre son los papás

Y las mamás (todos ríen)

Eso es verdad, como comentamos la otra vez, ya que los niños están bien y resuelven, vienen los papás y todo lo echan a perder.

Luego pasa que las maestras tratan de solucionar las cosas, se dan la mano y cuando vemos, los papás y las mamás se andan echando pleito afuera.

Eso es verdad, Si la maestra ya lo resolvió, luego vienen y lo desarreglan los papás.

Pero en otras ocasiones las maestras ni caso les hacen a los niños. La otra vez mi niña llegó con un golpe en el ojo que le duró una semana y la maestra no me dijo nada.

Pero ¿qué pueden hacer? si luego a ellas también les echan carrilla. Yo mejor los dejo que se peleen.

Bueno, pero es que ni las maestras ni los niños tienen tanto la culpa como los papás.

Existen problemas generacionales entre familias que se pelean por su territorio o sobre el poder. En una ocasión, una familia se llevó secuestrado a un niño y lo regresó [información muy sensible que se continúa charlando por largo tiempo].

Y también pasa que las mismas familias no quieren a las niñas como a los niños. Yo creo que las familias prefieren casar a sus hijas chiquitas para quitarse el problema rápido y dejar que sus niños sigan sus pasos.

Si, pero también se enseña a los niños a ser bien machos.

Pues si, pero eso ya depende de la familia que eso les enseña.

Hay que enseñar a nuestras niñas a no meterse con cualquier persona que diga que las quiere y luego solo las quiere para pegarles.

Pues a mí sí me gustaría que mis niñas siguieran estudiando lo que quieran. Luego ya nada más andan siguiendo sus peligros en la calle.

Lo que más me gustaría es que podamos salir a las calles, no solo del pueblo [Santa Martha Acatitla] sino de la ciudad, y que podamos decir que llegamos con vida.

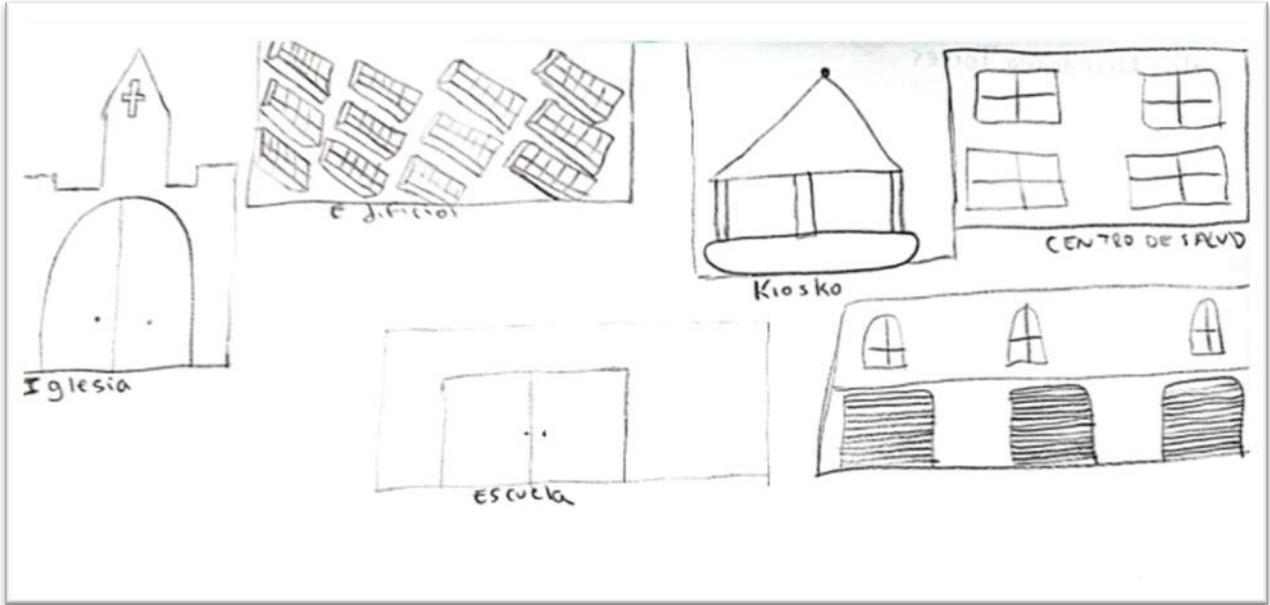
Bueno, ese ya es otro problema peor.

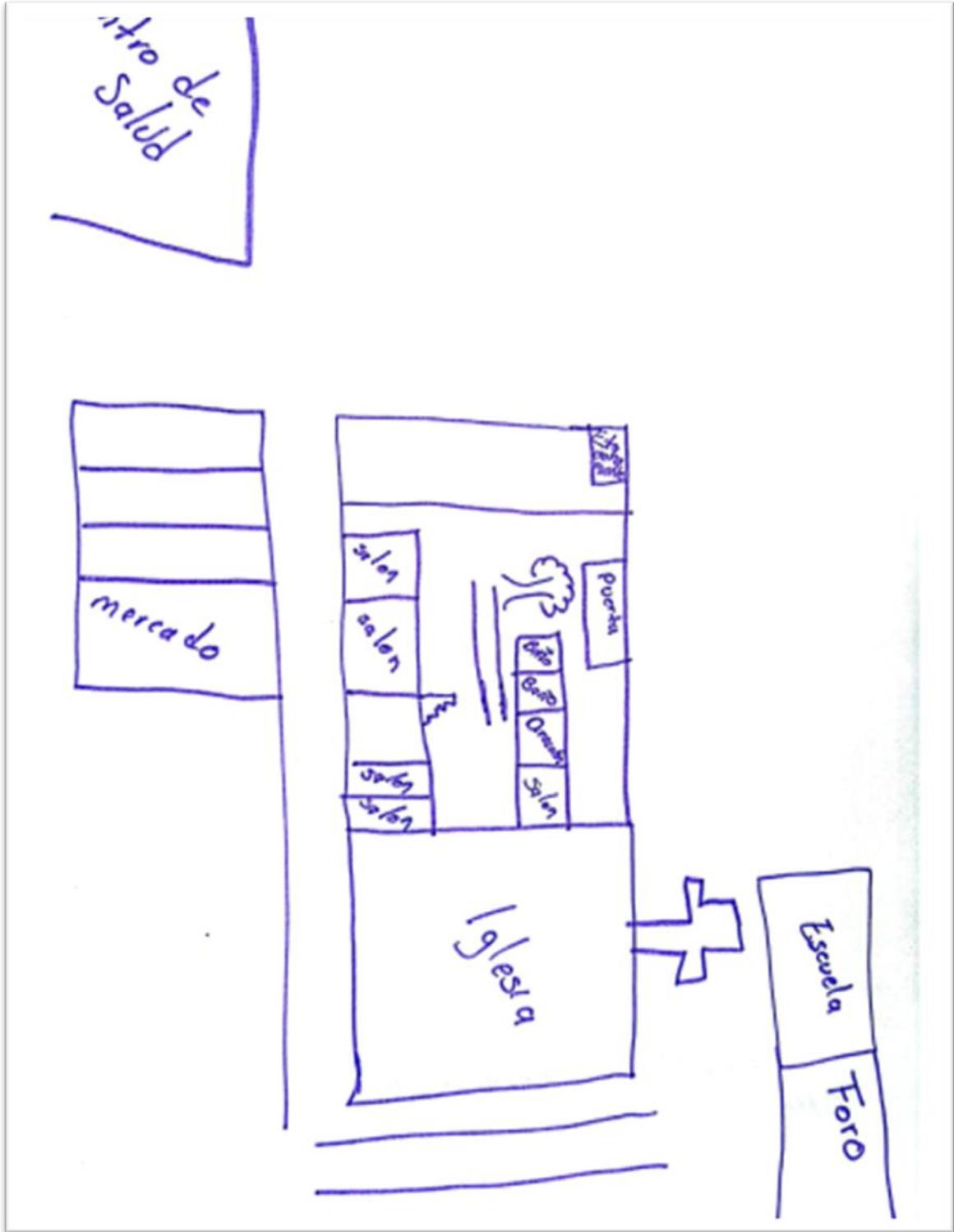
Oye, pero la verdad lo más complicado de la historia, jajaja es cuando hubo el pleito en el carnaval ¿Te acuerdas del niño que perdió sus deditos con el cuetón?

Si oye, y el pleito que se armó con las familias.

E: Entonces, ¿Consideran que son las familias las principales protagonistas de los conflictos que existen en la escuela y la comunidad?

Si (en coro).



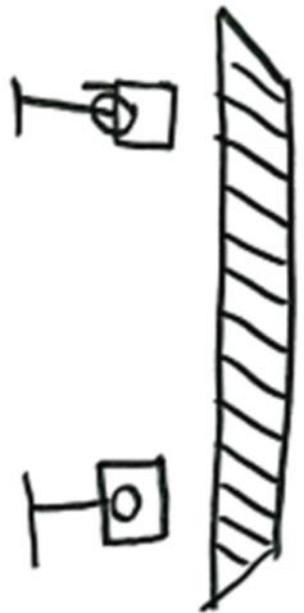
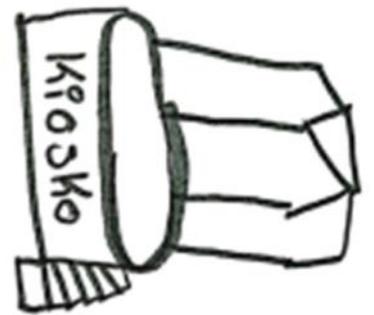


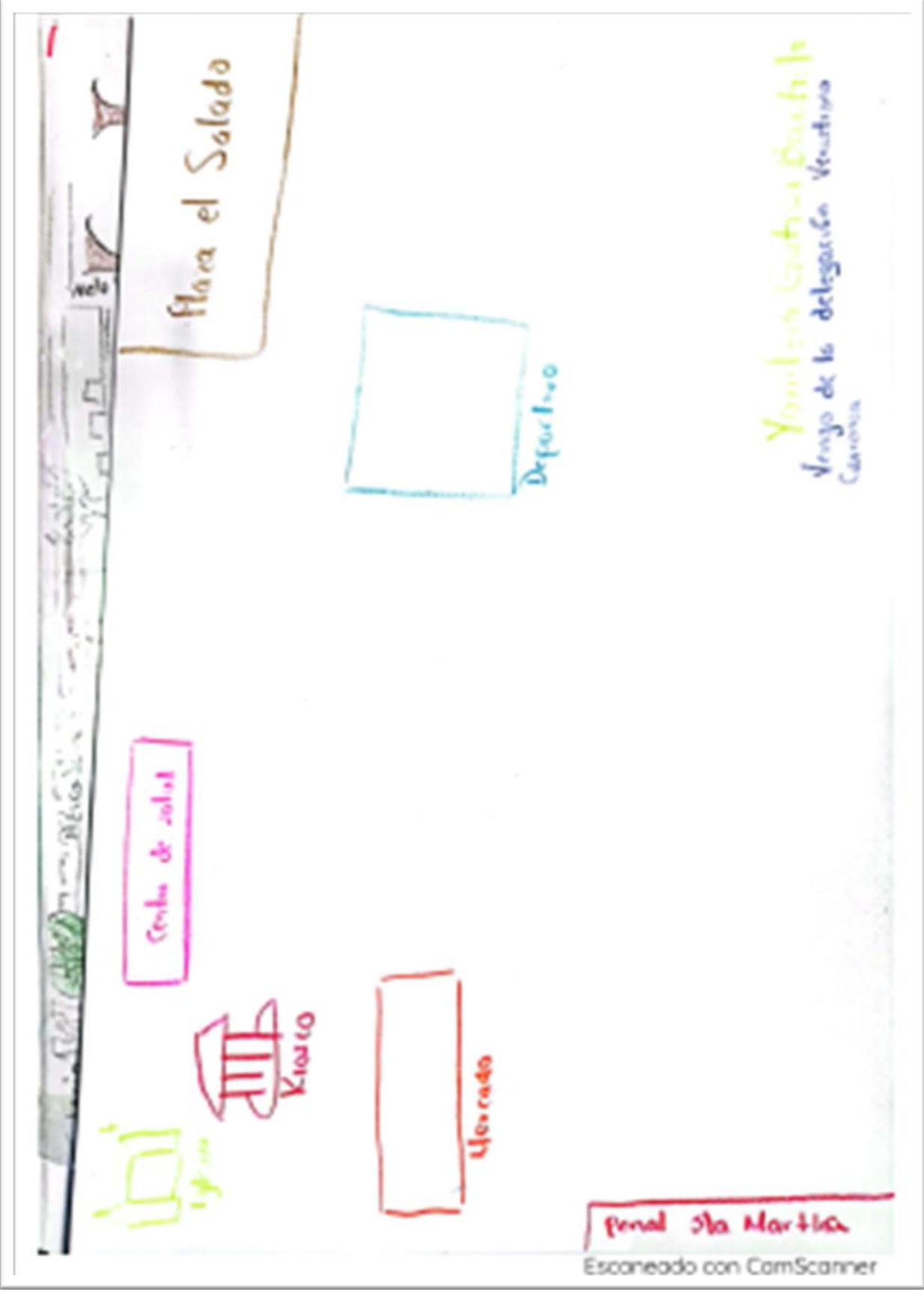
Escaneado con CamScanner

Mercado | Sta Martha | Escuela Prof. Efraim Sanja | Iglesia

A hand-drawn sketch of a street layout. On the left, a vertical line is labeled 'Mercado'. To its right is a building with a wavy roof, labeled 'Sta Martha'. Further right is a brick building labeled 'Escuela Prof. Efraim Sanja'. To the right of the school is a church with a steeple, labeled 'Iglesia'.

Panteón

A hand-drawn sketch of a cemetery. The word 'Panteón' is written in a curved line. Above it, several small crosses are scattered across the area, representing graves.



Escaneado con CamScanner

Beatriz Cortes Ramirez nació el 14 de Agosto del 1944 en San Blas, Colima

o viví en San Blas, en el Estado de Colima, llegué aquí a San Blas hace 13 años, al inicio me costó mucho tiempo adaptarme ya que esta zona me parecía de negocios para salir, debido a muchas tiendas, eran calles muy solitarias, yo que viví en la periferia de las escuelas y a los lados de la penitenciaría y esto hace que las calles alrededor a nuestro casa se veían solitarias, a consecuencia de esta situación normalmente esas cosas salimos por precaución.

Es lo que conozco de la colonia el lugar que más me gusta es la iglesia ya que parece una vista panorámica alrededor y por ser un lugar de concurrencia se presta ser un lugar a lo visto y seguro.

Kisara a pesar de ser un lugar de esparcimiento, debe formarse un lugar de pláticas que lamentablemente se acercan muchos chicos para drogarse y eso en lo personal les entorpece.



Marta Luisa Romero Hernández

Yo bongo. de la Clínica 25 y. tengo
30 años viviendo aquí en Santa.

Martha Acatitla

Lugar de tensión el penal porque
está a unas cuabras donde vivo.
y el deportivo

Lugar de tensión en el Kroseó por
que no hay lugar seguro lugar donde.
se hay personas que se drogan.

Pues la verdad en todos lados es peligroso
ya que donde sea ay maldad uno tiene que ser
precauto y observador y yo soy de los que
piensa que cuando te toca te toca
y yo pues ando donde sea con mi familia
en el nombre sea de Dios y los
lugares que estan bonitos para pasar
esta el Salado, La iglesia, el mercado
y el quiosco que esta entre el mercado y
el centro de salud

Carla Arellanes Cortés
Soy nativa de Santa Martha.
Lugares de tensión
- Deportivo de Sta. Martha.
- Carrel. - Oasis

Lugares recreativos.
Utopías de la alcaldía

Yo tengo 41 años viviendo en el pueblo de
Sta. Martha mis papas son originarios de
estado de Oaxaca

El lugar de tensión es el Kiosco, deportivo
y algunas calles al rededor del pueblo

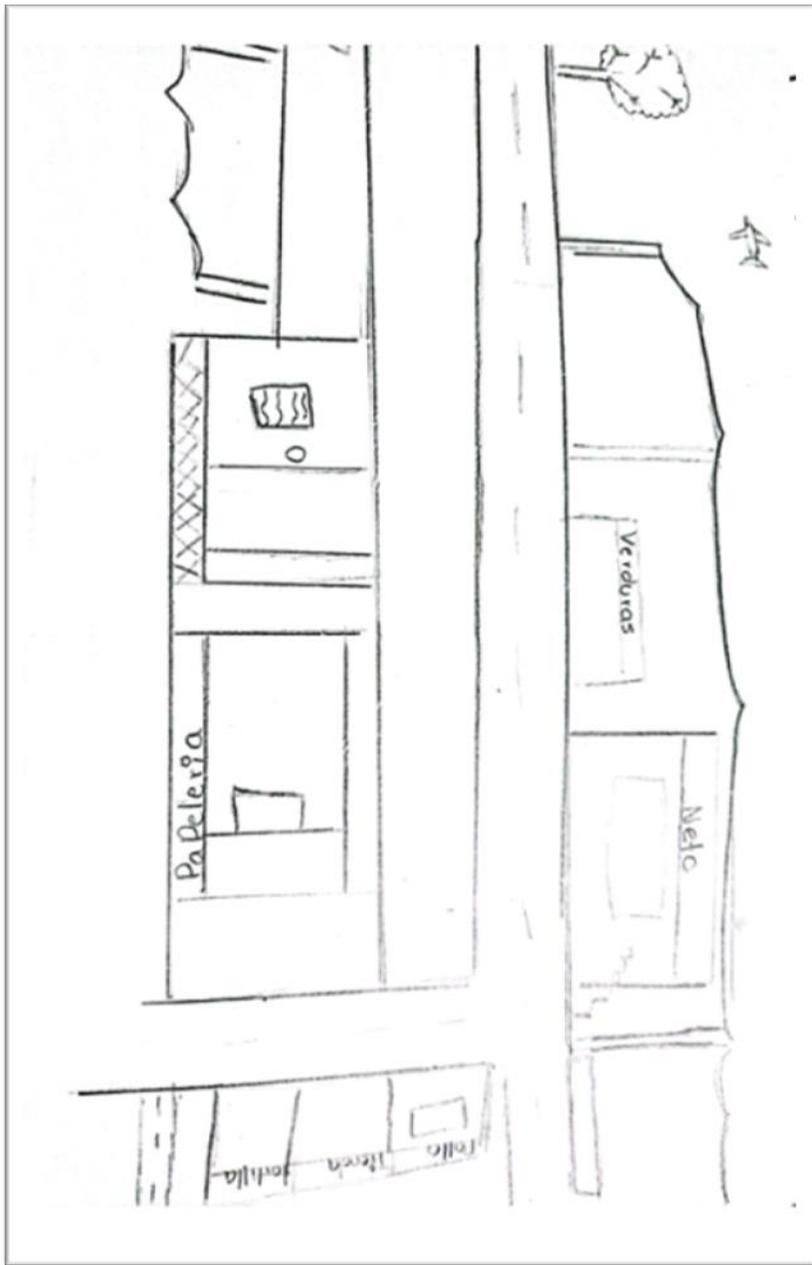


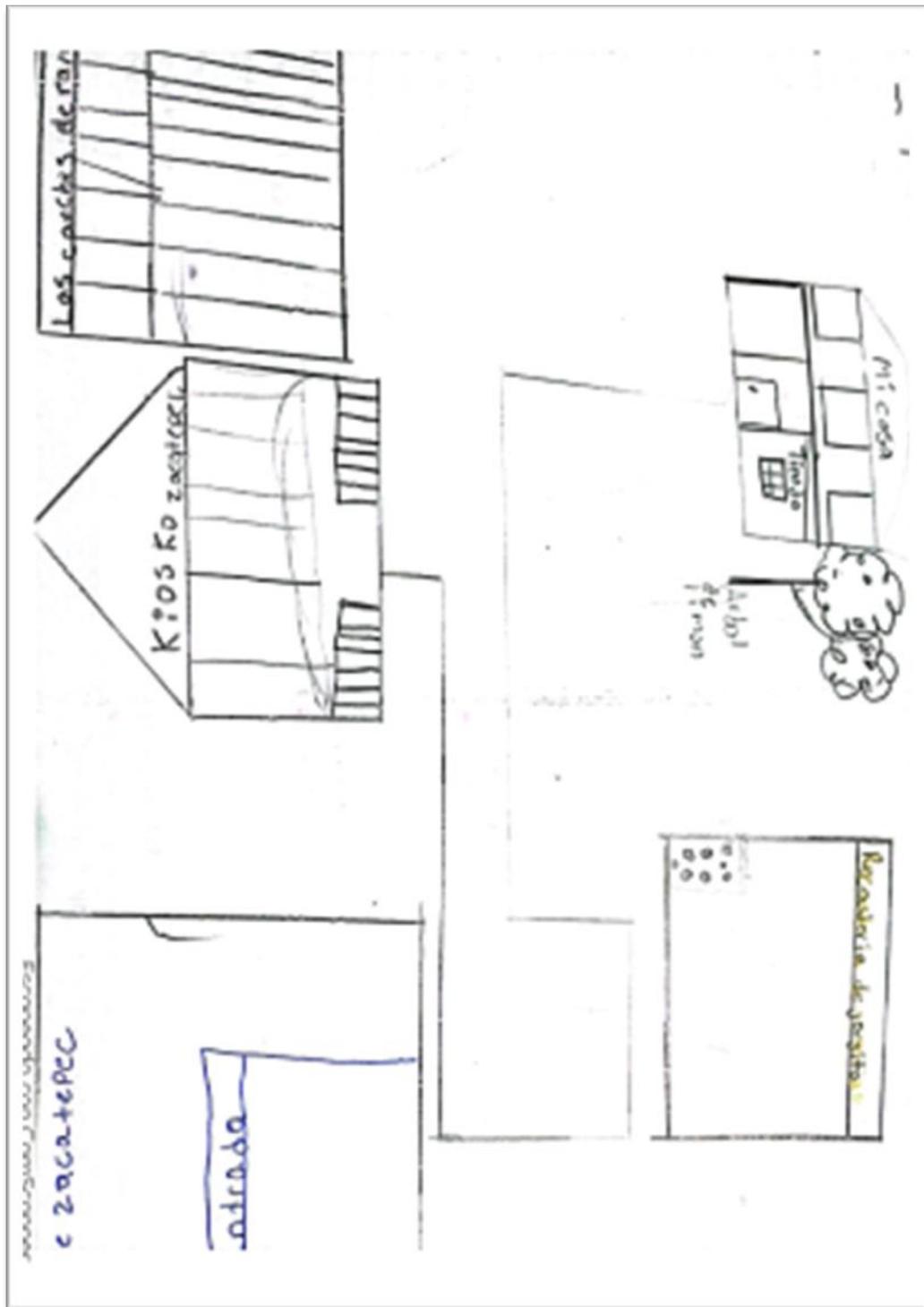
C. MAPAS PARTICIPATIVOS Y NARRATIVAS DE LAS Y LOS ALUMNOS

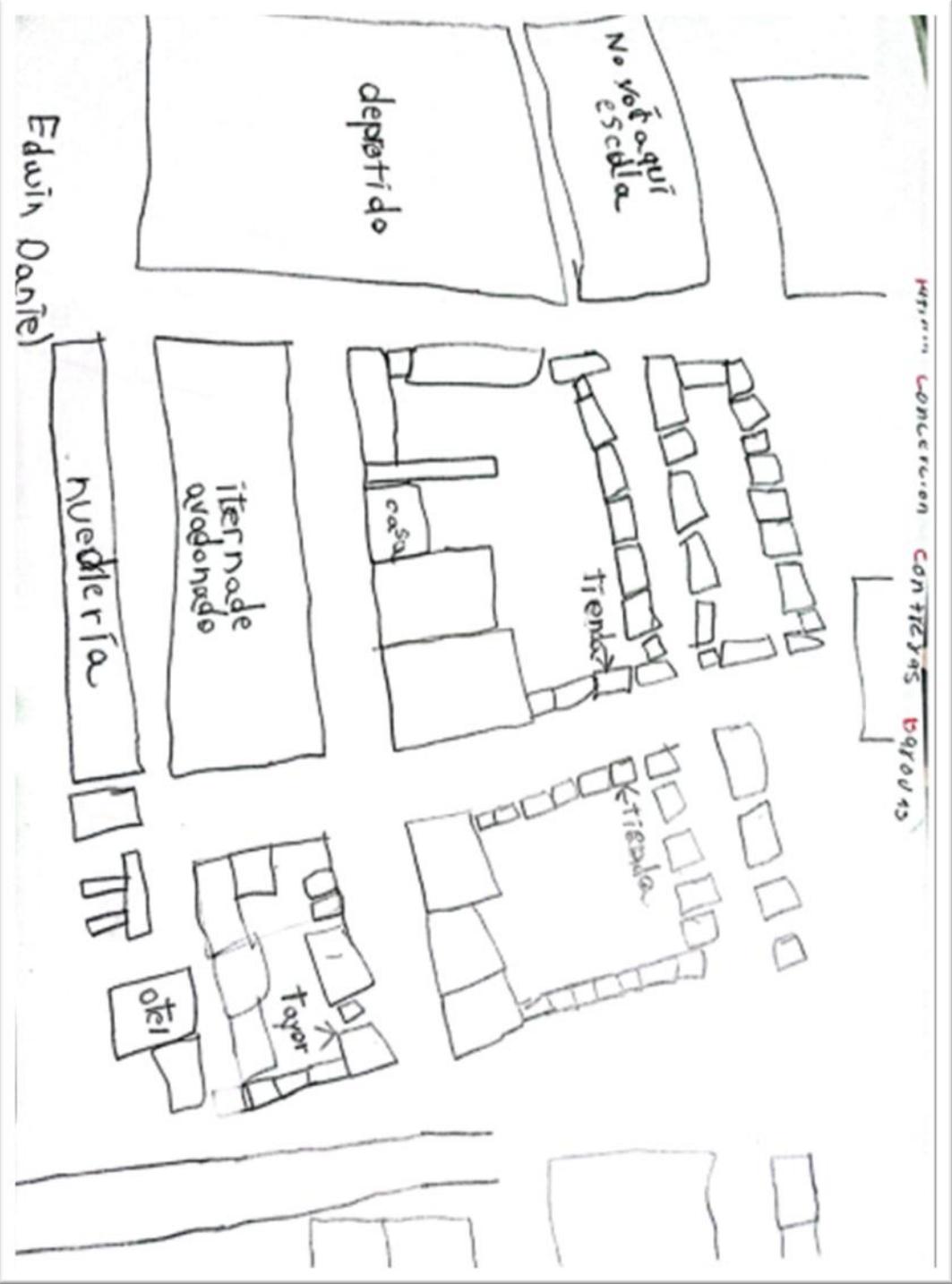
Sela Villanueva

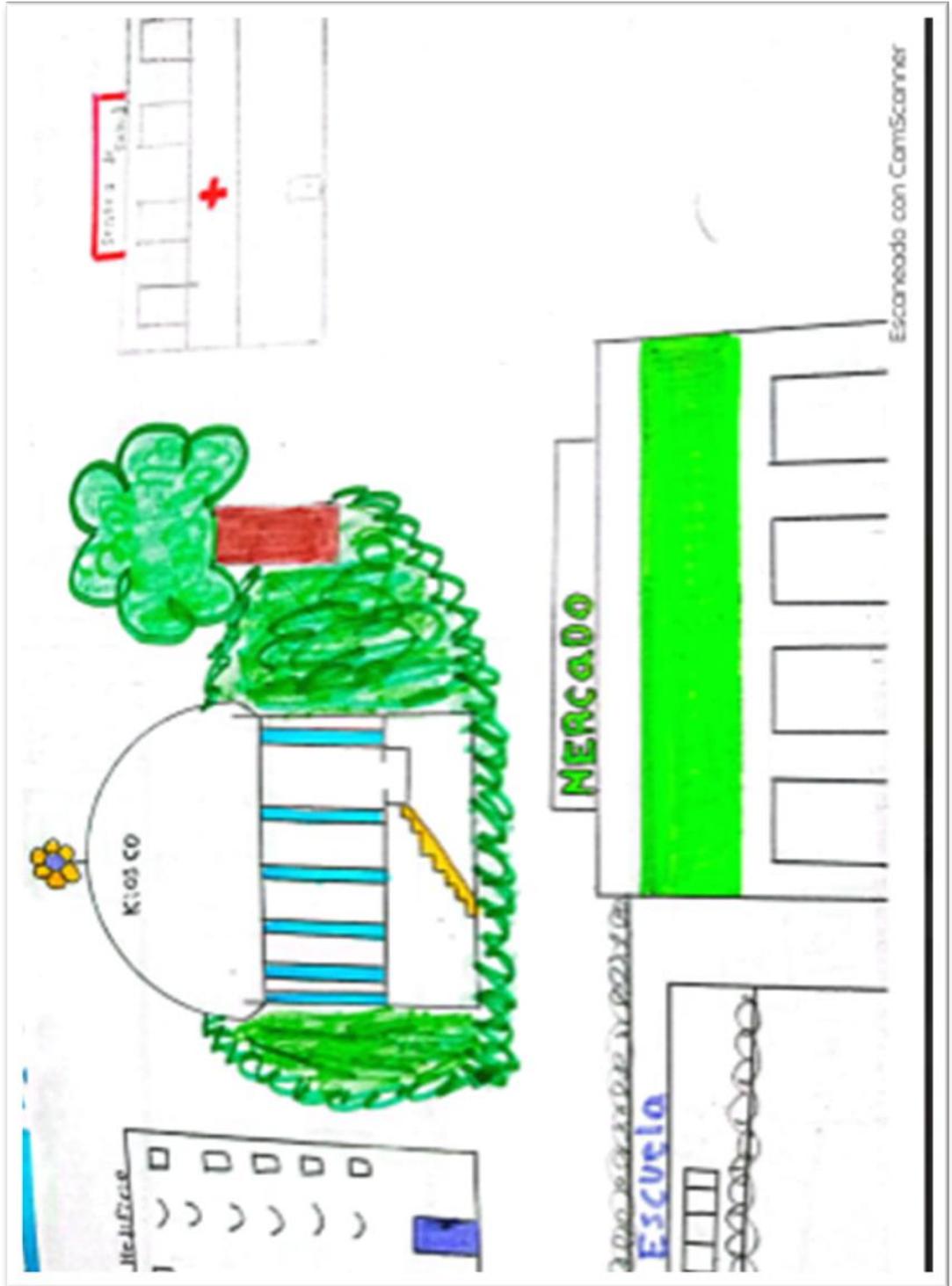


Escaneado con CamScanner

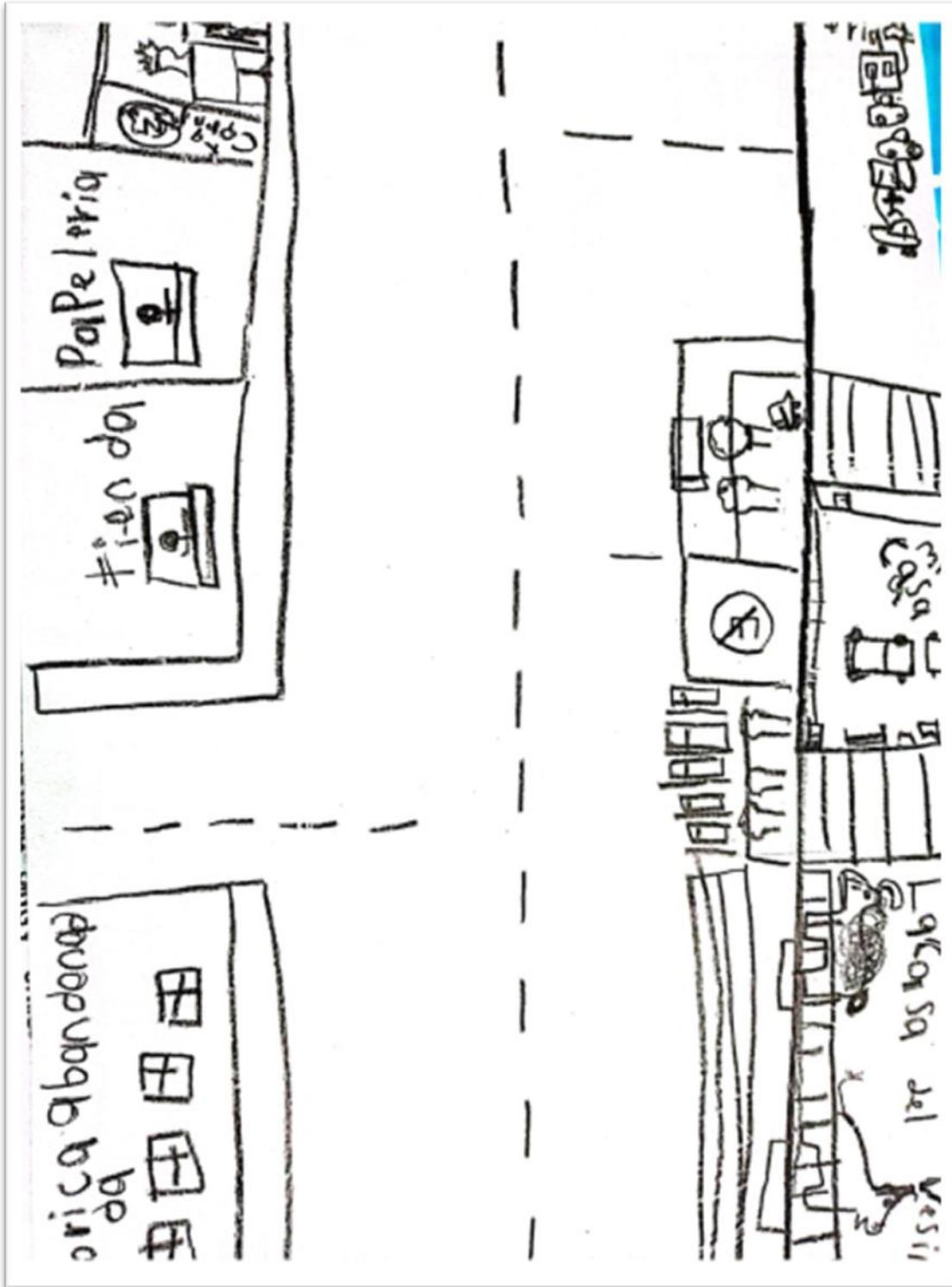








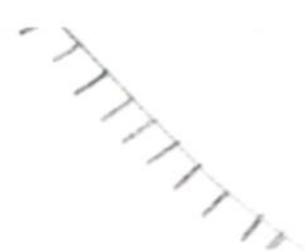
Escaneada con CamScanner



me gustan
1: la tienda
2: el kiosco
3: el deport

no me gustan
1: la casa de mi besino
2: el callejon de los nava
3: el puente

La cosa que me gusta
- El deportivo
- La carsel
- El panteon



Las cosas que si me gusta
- mi casa
- El kiosco
- La escuela



CDMX a 27 de Sep. del 2022 Dana Teresa

1) Lugares de riesgo

- es La calle de noche y callejones de noche

2) Lugares seguros

- es La casa y la iglesia

3) ¿Cómo me siento en la escuela?

R me siento contenta, feliz y me gusta trabajar.

4) ¿Qué cosas me hacen sentir insegura?

R Cuando una persona desconocida se me acerca

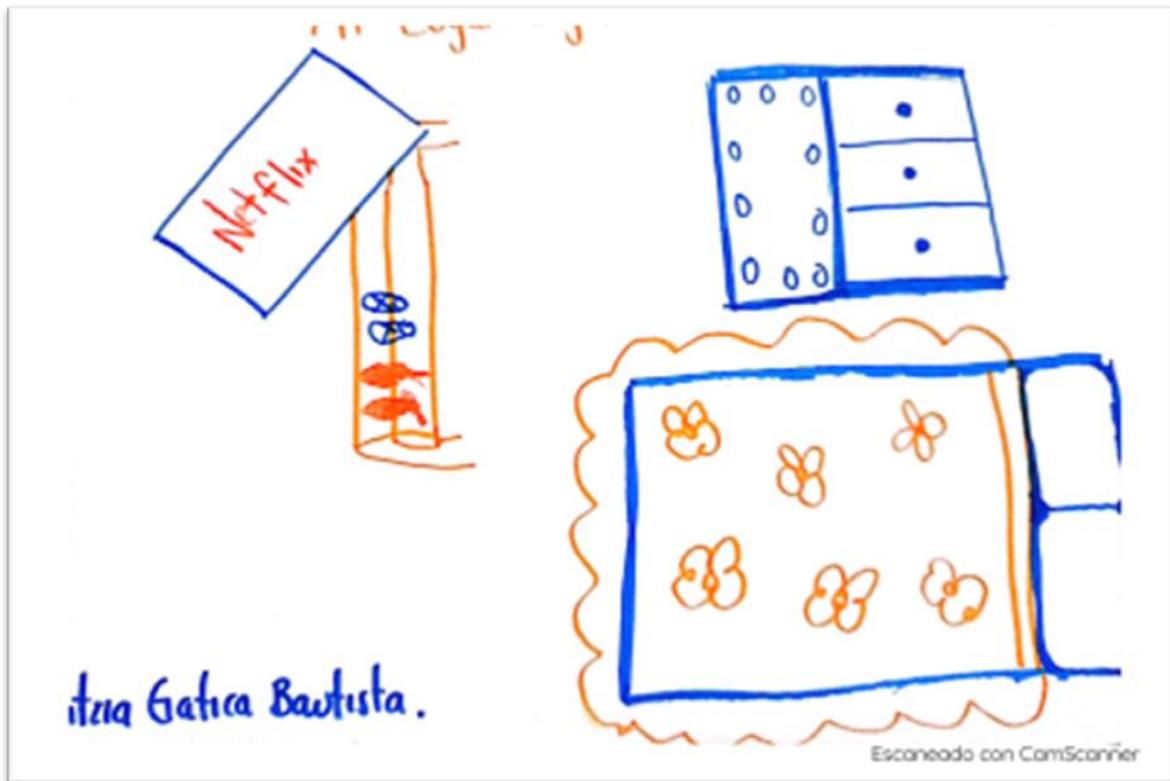
5) ¿Qué te gustaría cambiar de tu comunidad?

R los robos y los asaltos

6) ¿Qué me hace sentir segura?

R Ir acompañada algún lado

D. MI LUGAR SEGURO



para 1-

El lugar que yo cambiaria seria la deportiva de Santa Martha Acatitla podria ser poderlo ponerle bancas y una zona de para poder comer con mesas y botes de basura y luminaria

E. EVIDENCIAS FOTOGRÁFICAS

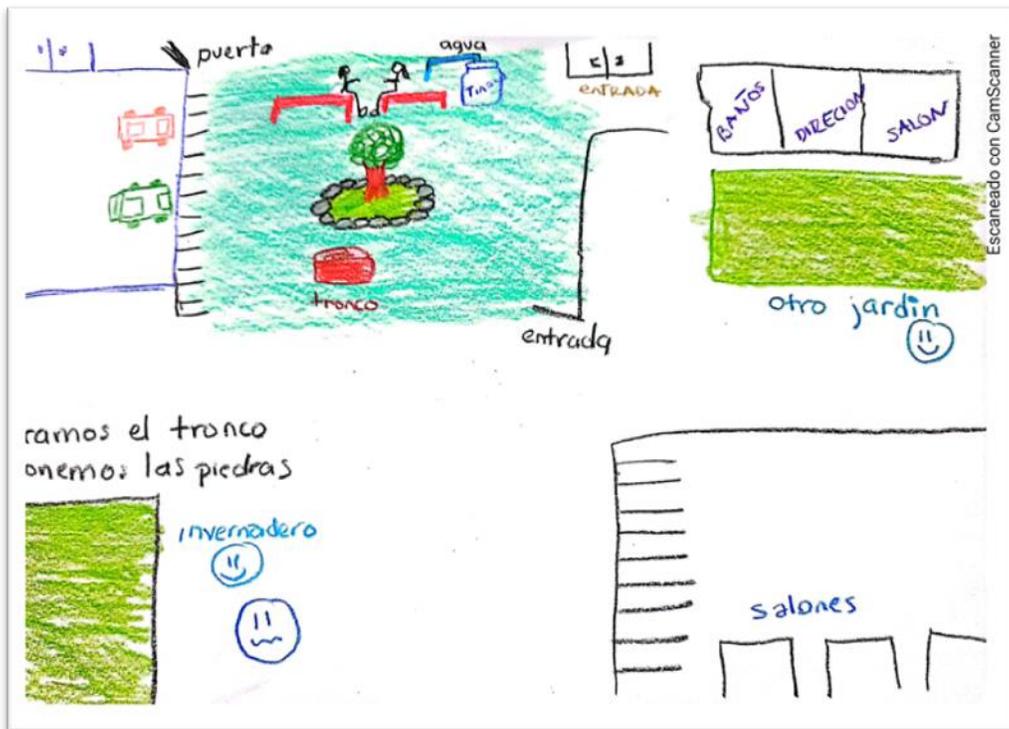
Actividad: Cartografía realizada por las madres y padres de familia



Actividad: Cartografía realizada por las niñas y niños



Diseño de los "Jardines para la esperanza" creado por las madres y padres de familia



Elaboración de antifaces para el carnaval por parte de las y los alumnos



Participación de las madres y padres de familia en la elaboración de máscaras para el carnaval de Santa Martha Acatitla



Participación de las y los niños en el carnaval de Santa Martha Acatitla



Participación de la comunidad en el carnaval de Santa Martha Acatitla



Participación de las madres y padres para la creación de los “Jardines para la esperanza”



